



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA
EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL

TESE DE DOUTORAMENTO

A FORMACIÓN DO PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.
AVALIACIÓN E PERSPECTIVAS DE FUTURO EN GALIZA

Francisco Xabier Cernadas Ríos

DIRECTORES:

PROF. DR. MIGUEL A. SANTOS REGO
PROFA. DRA. MAR LORENZO MOLEDO

SANTIAGO DE COMPOSTELA, 2010
ISBN 978-84-9887-614-7 (Edición digital PDF)

MIGUEL ANXO SANTOS REGO, Catedrático de Universidade, e **MAR LORENZO MOLEDO**, Profesora Titular de Universidade, ambos do Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social, con sede na Facultade de Ciencias da Educación, da Universidade de Santiago de Compostela, estando en servizo activo e dedicación a tempo completo,

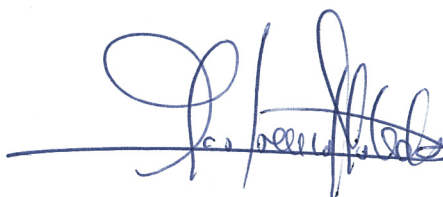
INFORMAN E FAN CONSTAR:

QUE a investigación realizada baixo a dirección dos asinantes polo Licenciado Don **FRANCISCO XABIER CERNADAS RÍOS**, e que leva por título **“A FORMACIÓN DO PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL. AVALIACIÓN E PERSPECTIVAS DE FUTURO EN GALIZA”** conta con todos os requisitos esixidos pola lexislación vixente para ser presentada e defendida publicamente, diante da correspondente Comisión, para a colación do **Grao de Doutor en Ciencias da Educación** pola Universidade de Santiago de Compostela.

Santiago de Compostela, a 14 de Decembro de 2010



Dr. Miguel Anxo Santos Rego



Dra. Mar Lorenzo Moledo

AGRADECEMENTOS

Son moitas as persoas e institucións que axudaron nesta Tese de Doutoramento, algunhas sen sequera sabelo. Con todas, teño unha enorme débeda de gratitude e amizade, especialmente con:

Os directores deste traballo, profesores Miguel Anxo Santos Rego e Mar Lorenzo Moledo, sen o concurso dos cales a súa realización non tería sido posíbel, por todo canto me ensinaron.

As directoras e directores dos centros educativos colaboradores, por apoiar afectuosamente o noso labor. As mestras e mestres que contestaron a enquisa, polas súas aportacións en coñecementos, tempo e reflexión desinteresada ao servizo da investigación; e a aqueles que non a contestaron, porque contribuíron a que saibamos estimar mellor a participación dos que si o fixeron.

As máis das persoas coas que nalgún momento compartín centro de traballo e ansias de mellora, polo moito que levo aprendido delas, incluído o interese polos temas educativos.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, por terme concedido un ano de Licenza de Estudos, que me facilitou a realización do enquérito entre o profesorado.

Todos quen me botaron unha man cando os necesitaba.

A miña nai, Lola, e o meu pai, Abelardo, por aprenderme o valor do esforzo no traballo. Os meus outros pais, Pacita e Carlos, por acollerme como a un fillo máis.

A miña irmá, Lola, e o meu irmán, Abelardo, polo pasado e o porvir.

Os meus fillos, Carlos e Luís, por existir.

A miña dona, Paz, por entenderme e atenderme.

A todas e todos, moitas grazas.

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
---------------------------	-----------

PARTE I

O DISCURSO INTERCULTURAL NO SISTEMA EDUCATIVO E A FORMACIÓN DO PROFESORADO

CAPÍTULO 1. O DISCURSO INTERCULTURAL NO SISTEMA EDUCATIVO. ORIXE E DESENVOLVEMENTO	31
---	-----------

1.1. Diversidade na educación e na escola	33
--	-----------

1.1.1. Cultura e identidade na sociedade multicultural	33
--	----

1.1.1.1. Aproximación ao concepto de cultura	34
--	----

1.1.1.2. A construción da identidade cultural	39
---	----

1.1.1.3. Diversidade e desigualdade	43
---	----

1.1.2. Perspectivas teórico-prácticas ante a diversidade cultural	45
---	----

1.1.3. Modelos de organización etnocultural	48
---	----

1.1.4. Da multiculturalidade á interculturalidade. Confusión terminolóxica	52
---	----

1.1.5. A diversidade cultural na escola	58
---	----

1.1.5.1. Función social da educación	58
--	----

1.1.5.2. Estratexias de xestión	67
---------------------------------------	----

1.1.5.3. Fases da resposta educativa á pluriculturalidade	69
---	----

1.1.5.4. Diferenzas culturais e desigualdade social	72
---	----

1.1.5.5. Vantaxes e problemas do multiculturalismo no ensino	73
---	----

1.2. A diversidade étnico-cultural en España. Orixe do enfoque intercultural no noso sistema educativo	74
---	-----------

1.2.1. Manifestacións da diversidade cultural na sociedade española	75
--	----

1.2.2. Crise do etnocentrismo e o agromar da interculturalidade	77
1.2.2.1. Incremento da inmigración	78
1.2.2.2. Expansión da heteroxeneidade cultural e do interese pola mesma	79
1.2.2.3. Sociedade postmoderna. Un mundo en crise	81
1.2.3. Factores desencadeantes das ideoloxías multiculturalistas	84
1.2.3.1. Os pobos e culturas das Comunidades Autónomas	86
1.2.3.2. Integración na Unión Europea	87
1.2.3.3. Minoría xitana	89
1.2.3.4. Globalización	92
1.2.3.5. Migracións: unha antiga e cambiante historia	98
1.2.3.5.1. Tipoloxía e causas do fenómeno migratorio ...	100
1.2.3.5.2. A inmigración en España	103
1.2.3.5.3. Os movementos migratorios en Galiza	109
1.2.3.5.4. Situación laboral dos inmigrantes estranxeiros	118
1.2.3.5.5. Posíbeis escenarios de futuro	121
CAPÍTULO 2: A INMIGRACIÓN E A TRANSFORMACIÓN DA ESCOLA. UNHA ANÁLISE NO MARCO DE REFERENCIA ESPAÑOL E GALEGO	125
2.1. Inmigración e educación. Alumnado de procedencia inmigrante	127
2.1.1. Diminúe o alumnado autóctono en tanto medra o de procedencia inmigrante	129
2.1.2. Heteroxeneidade de orixes	134
2.1.3. Inserción diversificada nas diferentes etapas educativas e homoxeneidade nas taxas de escolarización por sexos	137
2.1.4. Desequilibrio na escolarización segundo a titularidade dos	

centros	138
2.1.5. Características do alumnado acabado de chegar	146
2.1.6. Resposta escolar ao fenómeno	152
2.1.7. Falla de preparación do noso sistema educativo	158
2.1.8. Fracaso escolar no alumnado de procedencia inmigrante	160
2.1.9. Retos e problemas máis relevantes	171
2.2. Situación escolar da minoría xitana	177
2.2.1. Ausencia de normalización, pese aos avances no proceso de escolarización	177
2.2.2. Crónica dun fracaso	181
2.2.3. Necesidade de adopción de medidas específicas	183
2.3. Normativa legal. Aspectos xerais e dimensión educativa	187
2.3.1. Situación legal dos estranxeiros en España	188
2.3.2. O dereito á educación. Evolución da atención á diversidade no marco normativo	193
2.3.2.1. A educación como dereito universal	193
2.3.2.2. Marco normativo español	194
2.3.2.3. Marco normativo galego	212
2.3.2.4. Marco normativo europeo	219
CAPÍTULO 3: A XESTIÓN DA DIVERSIDADE CULTURAL NOS CENTROS EDUCATIVOS. O DESAFÍO DA EQUIDADE E DA CALIDADE	225
3.1. Atención á diversidade	228
3.2. Educación Compensatoria	230
3.3. Educación Inclusiva	233

3.4. Educación Intercultural	234
3.4.1. Consideración da diversidade cultural	235
3.4.2. Concepto de Educación Intercultural	240
3.4.3. Obxectivos da Educación Intercultural	246
3.4.4. Modelos e programas de Educación Intercultural	250
3.4.5. Currículo intercultural	257
3.4.5.1. Concepto de currículo	258
3.4.5.2. O currículo como selección cultural	260
3.4.5.3. Currículo asimilacionista	262
3.4.5.4. Currículo intercultural	263
3.4.6. Acción educativa intercultural	273
3.5. Estratexias cooperativas	289
3.6. Aulas de Acollida e aprendizaxe da lingua	299
3.7. Documentos institucionais do centro	302
3.7.1. Proxecto Educativo de Centro	303
3.7.2. Proxecto Curricular de Centro	309
3.7.3. Programación de Aula	317
3.7.4. Plan de Acollida	319
3.8. A Educación Intercultural en España e Galiza	330
CAPÍTULO 4: EDUCACIÓN INTERCULTURAL E FORMACIÓN DO PROFESORADO. A COMPLEXA RELACIÓN ENTRE A TEORÍA E A PRÁCTICA	337
4.1. Formación do profesorado. Consideracións xerais	340
4.1.1. Formación inicial e permanente	340
4.1.2. Modelos de formación do profesorado	342

4.1.3. Relevancia da formación do profesorado para a calidade da educación	348
4.1.4. Pasado e presente da formación do profesorado en España	349
4.1.5. Implicacións do actual contexto social para a formación do profesorado	356
4.2. Capacitación do profesorado para a multi/interculturalidade	359
4.2.1. Actitude do profesorado ante a interculturalidade	359
4.2.2. Necesidade de formación específica neste campo	364
4.2.3. Formación ofertada ao profesorado	367
4.2.4. Preparación dos docentes, demandas expresas e necesidades de formación observadas	372
4.2.5. Modelo de profesorado que precisa a Educación Intercultural: o profesional reflexivo	379
4.2.6. A Formación en Centros e o método de Investigación-acción	386
4.2.7. Bases teórico-conceptuais e principios da formación do profesorado en Educación Intercultural	397
4.2.8. Competencia intercultural	399
4.3. Programa de formación do profesorado para a Educación Intercultural	403
4.3.1. Currículo do plano de formación	404
4.3.1.1. Obxectivos	405
4.3.1.2. Contidos	409
4.3.1.3. Metodoloxía	414
4.3.1.4. Criterios para a avaliación de programas	418
4.3.2. Reformas precisas no actual modelo de formación	420
4.3.3. Mostras de programas de formación en Educación Intercultural ..	427

PARTE SEGUNDA
A FORMACIÓN DO PROFESORADO EN EDUCACIÓN
INTERCULTURAL NA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE
GALIZA. UN ESTUDO NA EDUCACIÓN INFANTIL E
PRIMARIA

CAPÍTULO 5: FORMACIÓN DO PROFESORADO E AVALIACIÓN DE NECESIDADES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL. A DIMENSIÓN EMPÍRICA DO ESTUDO	441
5. 1. Introducción	443
5.1.1. Oportunidade do estudo	443
5.1.2. Propósito da investigación	444
5.1.3. Metodoloxía da investigación científica	445
5.2. O problema de investigación	452
5.2.1. Formulación do problema	452
5.2.2. Revisión da bibliografía	453
5.2.3. Obxectivo xeral e obxectivos específicos	455
5.2.4. Definición de hipóteses	457
5.2.5. Definición das variábeis	458
5.2.6. Deseño da investigación	460
5.3. Poboación e mostra	467
5.4. Instrumentos de investigación	474
5.4.1. Elaboración do enquérito	474
5.4.2. Descrición do enquérito	480
5.4.3. Aplicación do instrumento e recollida de datos	482
5.5. Codificación e análise de datos	485
5.5.1. Procesamento da información	485

5.5.2. Análise de datos	485
CAPÍTULO 6: O PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA EN GALIZA. AS NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL	491
6.1. Análise de datos e discusión de resultados sobre as necesidades de formación en Educación Intercultural	493
6.1.1. As necesidades de formación dende o punto de vista do profesorado	493
6.1.1.1. Perfil da mostra de profesorado	493
6.1.1.2. Análise descritiva das respostas ao cuestionario do profesorado	501
6.1.1.2.1. Escola e diversidade cultural	501
A. A diversidade cultural na aula	501
B. Papel da escola no ámbito da Educación Intercultural	508
C. Éxito e fracaso escolar das nenas e nenos procedentes da inmigración	515
D. Relación coas familias	519
6.1.1.2.2. O profesorado diante da diversidade cultural	525
A. Actitude diante da inmigración	525
B. Avantaxes e inconvenientes da diversidade cultural ..	532
C. Formación do profesorado en Educación Intercultural ..	542
6.1.1.3. Análise das diferenzas nas respostas do profesorado.....	555
6.1.2. As necesidades de formación dende o punto de vista dos centros	585
6.1.2.1. Datos xerais do centro	586

6.1.2.2. Alumnado inmigrante escolarizado	587
6.1.2.3. Resposta do centro á diversidade cultural	588
CONCLUSIÓNS	595
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	611
ANEXOS	655
Anexo 1	657
Anexo 2	675
Anexo 3	683
Anexo 4	695
Anexo 5	709
Anexo 6	715
Anexo 7	719

INTRODUCCIÓN

A elección da Formación do Profesorado en Educación Intercultural como eixo temático do traballo de investigación que deriva nesta tese de doutoramento non foi casual nin froito da mera reflexión ao abeiro dunha conxuntura. A incursión neste eido académico nace da bagaxe empírica que nos aportan máis de tres décadas de práctica profesional no sector educativo, en diferentes contextos. Dende un xa distante primeiro ano como mestre de escola na cidade de Mataró (Barcelona) ata a recente experiencia laboral en Vilagarcía de Arousa (Pontevedra), nun contorno escolar con elevada concentración de alumnado de procedencia inmigrante, o protagonista desta andaina universitaria mantén unha fonda convicción sobre a capacidade emancipatoria da educación e tamén sobre a profunda necesidade de cambios no sistema. A análise da preparación do profesorado no eido da diversidade cultural, permítenos achegarnos á realidade educativa-escolar dende unha perspectiva relativamente nova, sacando á luz ao mesmo tempo os vellos problemas do sistema educativo: o fracaso escolar, a discriminación das minorías ou os desaxustes na formación do profesorado, por poñer só algúns exemplos.

Pese a que a emigración constitúe, tal como teremos ocasión de examinar polo miúdo no segundo capítulo, un dos retos de futuro máis importantes que ten que afrontar o sistema educativo, as investigacións experimentais sobre esta temática son escasas, limitándose as poucas existentes, as máis das veces, á exposición das necesidades, sen entrar a deseñar a maneira de satisfacelas. Cómpre deixar constancia aquí de que algunhas das contribucións máis salientábeis neste ámbito producidas na nosa Comunidade teñen saído do Grupo de Investigación “Esculca” da Universidade de Santiago de Compostela, coordinado polo profesor Santos Rego.

Unha vez expostas sumariamente as razóns persoais e contextuais que explican o noso interese por esta materia, dispoñémonos a concretar un pouco máis o problema de investigación que imos desenvolver.

Coa irrupción da postmodernidade, segundo aseguran os expertos, hai xa tempo que se ten producido na sociedade occidental do benestar un salto cualitativo de tal envergadura que, máis que dunha época de cambios, habería que falar dun cambio de época. Neste tempo a inmigración tense representado como un dos fenómenos máis definitorios da globalización e, en parte, das súas consecuencias socio-económicas e culturais. Particularmente, o fenómeno da inmigración, ao que Galiza non é allea, trae

consigo a presenza nun mesmo espazo de grupos sociais moi heteroxéneos en aspectos como a etnia, a relixión ou a cultura; poñendo en evidencia os supostos valores de xustiza e equidade da nosa sociedade. Así, constatamos con preocupación como os fenómenos do racismo e a xenofobia, e tamén os conflitos culturais –en definitiva, de convivencia–, medran nos últimos anos na maior parte dos países da Unión Europea.

As escolas non poden manterse á marxe destas transformacións, tendo sufrido nas últimas décadas importantes cambios pola chegada de alumnado inmigrante procedente de diferentes países, en cifras que falan ben ás claras da intensidade do fenómeno. A entrada masiva deste alumnado nos centros contribuíu ao nacemento dunha diversidade sociocultural que reclama do sistema educativo unha resposta axeitada, atribuíndolle á educación, en palabras de Essomba (2006:8), un rol protagonista á hora de resolver o denso crebacabezas de variábeis que nos ha de permitir unha convivencia fundamentada na equidade e a igualdade de dereitos para todos. De maneira análoga ao acontecido coa incorporación na década dos setenta das minorías étnicas autóctonas, que fixo necesarias algunhas mudanzas tanto da sociedade como da escola, corresponde agora integrar no sistema escolar aos fillos¹ dos traballadores estranxeiros.

Constitucionalmente, a educación é un dereito e un deber de todas as persoas, independentemente da situación social, económica e/ou a valoración social da cultura á que pertencen. Indo un paso máis aló, afirma Aguado (2003:200) que a escola no nivel obrigatorio debería garantir unha educación de calidade para todos, o cal implica adoptar medidas que permitan a todos chegar a adquirir habilidades e competencias que os capaciten para desenvolverse como cidadáns e lles faciliten o acceso a outros recursos sociais, laborais e educativos dispoñíbeis.

O certo é que a maioría do alumnado culturalmente diverso atópase en condicións de inferioridade social e económica, sendo consecuencia os problemas educativos que o aqueixan, tanto da distancia social que o separa da institución escolar, como das súas dificultades económicas e sociais. Os atrancos socioeconómicos incapacitan a quen os

¹ Na redacción desta tese temos procurado utilizar unha linguaxe non sexista, pero somos conscientes de non telo conseguido. As citas literais aparecen reproducidas tal cal se recollen do orixinal; noutras ocasións, para que a lectura resulte máis sinxela, non sempre se utiliza conxuntamente o xénero masculino e feminino, naqueles termos que admiten ambas posibilidades. En calquera caso, cando se fale de profesorado, alumnado, docentes, profesores, alumnos, etc., estémonos referindo aos dous xéneros. O uso do vocábulo masculino non agocha –de maneira consciente– prexuízos sexistas.

padecen para o uso e aproveitamento normalizado dos servizos educativos, de tal maneira que a estreita relación entre a desvantaxe social e a dificultade escolar, non explicábel por deficiencias individuais, determina a necesidade de medidas compensatorias. O principio de igualdade de oportunidades en educación, consagrado tamén pola Constitución, implica que para que as desigualdades e desvantaxes sociais ou culturais das que determinados alumnos parten non acaben convertíndose en desigualdades educativas, débense poñer en marcha unha serie de medidas educativas e culturais de carácter compensador. Os programas educativos compensadores, mediante planos adicionais de enriquecemento cultural e instrutivo ou calquera outro tratamento diferenciado, deberán dotar aos alumnos das competencias e capacidades necesarias que eviten os efectos da privación cultural e social.

Precisamente, unha das maiores críticas que se lle teñen feito á escola é a de considerala incapaz de compensar as diferenzas sociais do alumnado e de ofrecerlle unha auténtica igualdade de oportunidades. Neste sentido, o *Consello Escolar de Galicia* (2000:11) ponnos en garda ante o risco de que a educación comprensiva se revire discriminatoria se non se introduce na mesma un principio educativo que teña en conta as diferenzas de partida dalgúns estudantes respecto da cultura dominante, debidas tanto á orixe étnica ou social dos mesmos como ás súas capacidades persoais ou mesmo á súa historia académica.

Non se nos oculta que a escola non é o espazo único, nin sequera seguramente o máis decisivo, á hora de abordar as cuestións máis sangrantes sobre marxinação e discriminación en función de diferenzas socioculturais; sen embargo, os centros educativos teñen un papel primordial na integración social das minorías. Aos colexios acoden nenas e nenos, inmigrantes e autóctonos, para aprender, máis que contidos, estratexias para descubrir o coñecemento, así como os valores básicos para a convivencia.

É evidente que nas sociedades plurais dos nosos días, ningún outro obxectivo pode compararse en importancia ao dunha educación para a tolerancia, a convivencia e a paz. O *Informe á UNESCO da Comisión internacional sobre educación para o século XXI* (Delors, 1996), resalta o aprender a convivir como un dos catro piares nos que se debe sustentar a educación para o novo século. A aprendizaxe dunha convivencia democrática e pacífica, ademais dun requirimento formal das nosas leis, é unha necesidade inaprazábel de todo proxecto educativo. O gran desafío para levar a porto un

plano coherente e socialmente útil de convivencia intercultural, segundo asegura Abenoza Guardiola (2004:43), debe pasar necesariamente pola escola e pola aplicación de políticas sociais de integración que empecen por favorecer a convivencia de clases, no canto de confrontalas cunha sorte de competitividade pola supervivencia. O século XXI será o século da mestizaxe e, se os nenos e xoves de agora non aprenden a convivir xuntos na diferenza e a respectar o valor da diversidade, é previsíbel un auxe do racismo e da xenofobia coa recrudescencia dos conflitos étnicos.

A escola ha de asumir que as persoas que acoden a ela son diversas á hora de adquirir ou de xerar o coñecemento e sono porque teñen diferenzas cognitivas, afectivas ou sociais, ademais doutras distincións de xénero, étnicas ou culturais. Diversidade, diferenza e desigualdade non son sinónimos. Sen embargo, hai un acordo xeralizado no campo das ciencias sociais en canto a que a diferenza social, ultrapasado certo umbral, devén en desigualdade e chega mesmo á marxinación. A diversidade é pura evidencia obxectivábel, a diferenza creámola nós a través da valoración daquela diversidade. *Diferenciar*, advirten García Castaño, Pulido Moyano e Montes del Castillo (1993:102), non equivale a *discriminar* e *diversidade* non equivale a *desigualdade*. O contrario á diversidade é a similitude, a homoxeneidade. O oposto á igualdade é a desigualdade, non a diversidade. A atención á diversidade non consiste soamente en buscar técnicas. Debe chegar máis lonxe, facendo fronte á realidade sociocultural existente, non ignorándoa ou conformándose con enfeitala. Debemos ter presente, consonte a análise de Gimeno Sacristán (2001a:124), que non hai forma de exclusión máis radical que a que implica o sentimento de non contar para ninguén, ser negado (como individuo ou como grupo), ben se trate pola condición de ser muller, neno, emigrante, anciá, negro, xubilado, ignorado na escola, xitano, delincuente, deforme, indixente, ou por non falar, pensar, rezar ou querer coma *nós*.

A composición socio-cultural da nosa sociedade, cada vez máis diversa e plural, fai evidente a necesidade doutro tipo de intervención educativa. Dado que a multiculturalidade ou pluralidade cultural é un feito, debemos superar o egoísmo etnocentrista que enturba as nosas ideas e prepararnos para convivir nunha sociedade intercultural. A democracia, tal como afirma Calvo Buezas (1990), é o trunfo das maiorías, pero a pedra de toque dunha verdadeira e auténtica democracia é o respecto ás minorías, sexan estas políticas, ideolóxicas, relixiosas, lingüísticas ou étnicas. Neste camiño de entendemento, a educación intercultural preséntase como o enfoque

pedagóxico apropiado, constituíndo ademais a orientación imprescindible para a supervivencia e actualización das institucións educativas. A perspectiva intercultural supón unha reconceptualización do valor da diferenza, que leve a establecer un compromiso permanente coas culturas minoritarias e a considerar a educación intercultural como un instrumento valioso para reducir as desigualdades que se manifestan na sociedade. Agora ben, cómpre ter presente que a interculturalidade non é un gazpacho (*melting pot*), nin tampouco é unha perda. Non é só cultura, nin tampouco a aceptación cega de calquera cousa. A interculturalidade é loita pola igualdade e combate contra o racismo.

A mera presenza de alumnado multicultural non é seguramente o problema máis importante ao que debe enfrontarse a escola. Carbonell, no prólogo a Baráibar López (2005), como aspecto que ten maior calado e resulta moito máis transcendente e desestabilizante, apunta, por poñer só un exemplo, aos profundos cambios no rol do profesorado respecto ao principio de autoridade, na articulación entre autoridade e poder no centro. A erradicación das desigualdades, ese si deberá ser o obxecto último de calquera proxecto educativo. Non obstante, sen perder de vista outros obxectivos máis ambiciosos, os centros poden, e deben, aproveitar o cambio que supón a chegada de alumnado inmigrante para renovar a súa estrutura organizativa e metodolóxica. A presenza do alumnado procedente doutros países pode abrir camiño a outros contidos, outras maneiras de ensinar e aprender, outras formas de usar a linguaxe, de usar os libros de texto, e o que é o máis importante, de relacionarnos.

A necesidade de cambios na angueira educativa parece plenamente xustificada. Para abordalos –e esa é unha parte do problema– contamos cun sistema educativo deseñado para dar resposta a unha sociedade moito máis homoxénea e pechada que a actual: con institucións e metodoloxías inventadas no século XIX, mestres do século XX tentamos educar cidadáns e cidadás do século XXI (Carbonell e Martucelli, 2009:83). Por outra parte, en relación coa consideración profesional do profesorado, estamos asistindo a un fenómeno contraditorio. Á par da posta en cuestión da concepción tradicional das tarefas dos profesores (e da propia escola en conxunto) e da asignación a estes de novas responsabilidades, paradoxalmente, nin as condicións laborais nin a formación continua parecen ter tales propósitos en conta. Estase producindo, segundo a análise de Montero Mesa (1999:111), unha ampliación das responsabilidades dos profesores e profesoras a tarefas diferentes das relacionadas con o “dar clase” (o aspecto

socialmente máis visíbel da nosa actividade profesional). Son as tarefas de xestión, de organización de centros, de colaboración cos colegas e outros profesionais, de atención á diversidade, multiculturalidade; á par dun constante aumento das expectativas sobre o papel a desempeñar polos profesores. Necesitamos, en consecuencia, abordar un cambio na formación xeral dos docentes, que haberá de incluír unha axeitada preparación en, e para a, Educación Intercultural.

Unha das conclusións da pescuda en innovación curricular asumida pola maioría dos investigadores é a consideración do centro escolar como unidade básica de cambio. Máis concretamente, a verdadeira innovación non se produce no centro, os Centros de Formación e Recursos (CEFORE) ou a Administración Educativa, senón que ten lugar estritamente nas aulas, a partir do pensamento dos mestres. Os cambios con maior perdurabilidade, segundo apunta Gimeno Sacristán (1988), non son os que inflúen nos aspectos didácticos, senón no estilo de traballar do profesorado e no papel que este xoga nas decisións relativas ao currículo. De aí que os estudos no tocante á formación do profesorado coincidan igualmente en que esta debe partir preferentemente da problemática concreta que ten o centro, así como que o recurso principal de dita formación procede do intercambio interno e da colaboración que se xera entre o propio profesorado.

Contando con este marco teórico, o propósito da nosa investigación foi indagar, a partir das opinións dos protagonistas, sobre as necesidades de formación en Educación Intercultural, tal como as perciben os profesores e profesoras de Educación Infantil e Primaria en Galiza. Polo que se refire á metodoloxía empregada, somos conscientes das súas limitacións: falla de triangulación metodolóxica e baixo número de enquisas contestadas, entre outras. A análise dos resultados dos enquéritos supón unicamente unha aproximación práctica ao fenómeno en estudo, que deberá ser complementada con investigacións posteriores, entre outras razóns porque non está claro que sexa o cuestionario o instrumento metodolóxico por excelencia para achegarse a esta problemática. Como atinadamente afirma Jordán (1994:171), sen dúbida algunha, aquelas investigacións que desexen centrarse en profundidade na problemática vivida polo profesorado no plano real, rico e cotián deberán depurar e multiplicar as modalidades heurísticas a empregar se buscan alcanzar con máis exactitude a cerna dun obxecto de estudo tan escorregadizo como delicado: o das vivencias, crenzas e actitudes dos docentes que exercen en contextos educativos multiculturais.

No decurso do traballo de xestación e desenvolvemento desta tese –entre os anos 2006 e 2010–, teñen ido xurdindo novas publicacións relacionadas co tema, saíron á luz novos datos estatísticos e mesmo se ten ido renovando a normativa legal. Todo elo obrigounos a desenvolver un proceso de actualización permanente. Entre as circunstancias que teñen dificultado a presente investigación, cabe citar a ausencia de fiabilidade dalgunhas das estatísticas publicadas. Cando se descende ao mundo das estatísticas do sector da ensinanza, segundo afirma Lerena (1986:405), como cando se entra no inferno, hai que deixar ás súas portas a esperanza; conseguir que as series cadren, reconciliar as cifras dunha táboa coa máis elemental aritmética, convértese en ocasións estratéxicas nun imposíbel trunfo.

Antes de pasar a debullar a estrutura da tese, queremos deixar formulados unha serie de interrogantes que espertaron o noso interese, servíndonos de agullón no proceso investigador:

- Pode realmente a escola promover a integración social?
- Como está facendo fronte o sistema educativo á chegada de alumnado de procedencia estranxeira?
- Que imaxe teñen os profesionais do ensino sobre os seus alumnos culturalmente diversos?
- Ata que punto cabería atribuír a responsabilidade do fracaso escolar dalgúns colectivos ás actitudes negativas e os estereotipos dun sector do profesorado?
- Que cambios haberá que propiciar, tanto no currículo escolar como na didáctica e organización escolar, co fin de facer unha educación máis eficaz e máis xusta?
- Que concepción da Educación Intercultural cómpre aplicar nesta sociedade complexa e plural?
- Cal debe ser a formación, tanto inicial como permanente, que hai que ofrecer ao profesorado de Educación Infantil e Primaria, para afrontar os retos que ten formulados hoxe a sociedade e a escola galegas, en orde a garantir un ensino de maior calidade?

- Que metodoloxías de formación do profesorado son máis apropiadas para garantir o necesario cambio educativo?

O documento final estruturouse en dúas partes, coa dependencia mutua que lles confire o seu carácter complementario. Na primeira delas, desenvólta ao longo de catro capítulos, preséntanse as bases teóricas que proporcionan a fundamentación estratéxica ao posterior estudo empírico das necesidades de formación do profesorado de Galiza en Educación Intercultural, que constitúe a segunda parte.

O capítulo que abre o percorrido analítico da primeira parte presenta un achegamento teórico ao discurso intercultural no sistema educativo. No primeiro dos dous apartados de que consta, faise un repaso dos conceptos básicos que configuran unha aproximación especulativa ao tema da diversidade cultural na sociedade en xeral e, particularmente, dende a perspectiva da educación e a escola: cultura, identidade, diversidade, desigualdade e multi-interculturalidade, entre outros. Abórdanse igualmente as diferentes estratexias que o sistema educativo ten implantado para enfrontarse ao fenómeno da diversidade escolar. Na segunda sección, concrétese a análise dos efectos deste fenómeno sobre o sistema educativo español, examinando os factores que teñen exacerbado no seu seo as ideoloxías multiculturalistas: existencia de diferentes Comunidades Autónomas, proceso de integración na Unión Europea, presenza da minoría xitana, globalización e, fundamentalmente, a chegada de alumnado procedente do estranxeiro. Analízase, por último, a recente evolución do papel desenvolvido pola inmigración como fonte potencial de diversidade nos centros educativos, no caso español e galego, e mesmo as expectativas de futuro neste campo.

Estúdase no segundo capítulo a relevancia cuantitativa e cualitativa do proceso de incorporación de alumnado de procedencia inmigrante ás escolas e a súa contribución á transformación das mesmas. Achegámonos ás peculiaridades, para España en xeral e particularmente no caso galego, en canto á orixe dese alumnado, etapas educativas nas que se vive con maior intensidade o fenómeno, desequilibrio na súa acollida polas dúas redes do ensino custeadas con fondos públicos, así como aos retos e problemas máis relevantes que supón esta chegada. Detémonos igualmente na situación escolar da minoría xitana, caracterizada aínda pola ausencia de normalización, e rematamos ofrecendo unha vista panorámica da normativa legal con incidencia específica sobre o alumnado estranxeiro, nun triple nivel: galego, español e europeo.

A xestión da diversidade cultural que se ven facendo nos centros educativos, é dicir, a execución das medidas de atención concreta ao alumnado de diversa procedencia cultural, é obxecto do terceiro dos capítulos, observándose a evolución seguida dende os primeiros planos de Educación Compensatoria. Detémonos especialmente nos programas de Educación Intercultural, delimitando o seu concepto, obxectivos e os diferentes modelos incluídos dentro desta categoría. Abordamos igualmente o estudo do currículo intercultural e as estratexias cooperativas de traballo na aula, repasando finalmente as implicacións que haberá de ter a presenza de alumnado doutras culturas de cara á elaboración e posta en práctica dos diferentes documentos institucionais que rexen a vida dos centros: Proxecto Educativo de Centro, Proxectos Curriculares de Centro, Programacións de Aula e Plan de Acollida.

Pechando a primeira parte, no capítulo cuarto, internámonos na complexa relación entre a teoría da Educación Intercultural e as prácticas vixentes no eido da formación do profesorado neste campo. Repasamos de maneira breve a historia recente dos programas de formación en España, na dupla vertente inicial e continua, considerando a súa relevancia para a calidade do ensino, así como as implicacións do actual contexto social sobre este proceso de preparación profesional. Analízase a capacitación real dos ensinantes para a Educación Intercultural, así como as virtudes do modelo de cualificación do profesorado como profesional reflexivo e a formación en centros, considerando idóneas ambas estratexias para a preparación dos docentes nesta temática. Por último, bosquexase o currículo dun plano de formación do profesorado para a Educación Intercultural, as reformas do actual modelo de formación que este currículo require e proporciónanse algunhas mostras de programas concretos ao respecto.

Ao longo dos dous capítulos que conforman a segunda parte do traballo, pretendemos dar conta do noso proceso de achegamento empírico ao sentir e opinións do profesorado de Educación Infantil e Primaria de Galiza, sobre o tema da interculturalidade na escola. A investigación, que tivo como orixe a insatisfacción diante da falla dun modelo de formación do profesorado no ámbito da Educación Intercultural, ten como obxectivo clarificar as crenzas, coñecementos, actitudes, aptitudes, grao de formación e necesidades formativas básicas deste colectivo no terreo da preparación específica para unha axeitada atención á diversidade cultural.

Expóñense no primeiro dos capítulos desta segunda parte, quinto do presente documento, as razóns para levar a cabo a pescuda e ofrécese o deseño pormenorizado da

mesma así como información sobre o procedemento metodolóxico empregado na súa realización. Unha vez formulado o problema de investigación, isto é, a pregunta á que nos propoñiamos dar resposta, a resolución dese interrogante de maneira lóxica e eficiente requiriu da elaboración dun plan de traballo con diferentes etapas: sinalización das variábeis participantes, definición das hipóteses, establecemento da metodoloxía a empregar para conseguir a información precisa, decisión sobre o modo de recoller e manexar os datos, determinación da poboación e selección da mostra, deseño e aplicación dos instrumentos e, para rematar, recollida e codificación dos datos extraídos.

O seguinte paso, ao que dedicamos o sexto capítulo, consiste na análise da información acadada. Preséntanse alí os resultados obtidos a partir da aplicación de dous enquéritos a cadansúas mostras representativas do profesorado de Educación Infantil e/ou Primaria de Galiza e dos centros escolares desta comunidade, respecto do tema da Educación Intercultural.

A tese remata cun capítulo de Conclusións, no que se sintetizan os resultados e contribucións realizadas no capítulo anterior, seguido da Bibliografía citada e os diferentes anexos que recollen os instrumentos empregados para obter a información, así como diversas táboas cos datos estatísticos acadados, entre outros.

Trátase en síntese dun estudo dirixido a descubrir o imaxinario e calibrar o compoñente actitudinal do profesorado galego a propósito da teoría e práctica da Educación Intercultural en Galiza. E todo elo co ánimo de facer propostas susceptibles de axudar á mellor comprensión formativa neste eido cando, ademais, o tema das competencias interculturais parece representarse de xeito máis claro na formación dos cidadáns deste século.

E para pechar estas páxinas introdutorias á pescuda feita, velaquí dúas confesións. A aspiración que guiou o noso traballo foi a vontade de contribuír, sequera fose modestamente, ao achegamento a un tema apaixonante, sobre o que con seguridade teremos que volver no futuro.

PARTE PRIMEIRA

**O DISCURSO INTERCULTURAL
NO SISTEMA EDUCATIVO E A
FORMACIÓN DO PROFESORADO**

CAPÍTULO 1

O DISCURSO INTERCULTURAL NO SISTEMA EDUCATIVO. ORIXE E DESENVOLVEMENTO

1.1. Diversidade na educación e na escola

1.1.1. Cultura e identidade na sociedade multicultural

Cultura, identidade e diversidade son os tres piares que se deben ter en conta á hora de desenvolver o proceso de conceptualización da interculturalidade (Besalú, 2006). Non podemos intervir como educadores interculturais sen entender como as persoas construímos as diferenzas en contextos de diversidade cultural, sen entender como creamos e mantemos a xenofobia e o racismo¹. A nosa percepción da realidade faise dende un determinado universo de significados, procedente da tradición cultural da que somos tributarios. No ámbito da pedagogía, esto é da reflexión sobre a educación, é preciso ter en conta que “tódolos grupos e persoas temos características culturais diferentes (visión do mundo, expectativas, crenzas, significados compartidos en distintos grupos) que inflúen na nosa aprendizaxe, nos procesos e nos resultados. Así, é evidente que a ensinanza debería modularse en función de tales características” (Aguado, 2003:18). Tomar en consideración as diferenzas aptitudinais determinadas por factores culturais evita certos xuízos descualificadores e invita a buscar e aportar novos estímulos ou situacións, pois, como afirma Besalú (2002a:28), a cultura proxecta sobre as unidades que categoriza significados e valoracións que seguirán despois os comportamentos afectivos (intensidade, circunstancia, maneira...), emocións, sentimentos, paixóns, e que determinarán cales son as condutas consideradas normais e cales patolóxicas. As valoracións positivas ou negativas das cousas penetran os obxectivos e aspiracións dos individuos e actúan sobre a orientación xeral da súa personalidade (tendencia ao individualismo ou ao colectivismo; á cooperación ou á competición; crenzas encol do amor, a morte...).

A realidade multicultural pode ser analizada dende unha grande variedade de aspectos, polo que sen unha perspectiva interdisciplinar é difícil ter unha adecuada comprensión do fenómeno. Dende o punto de vista psicopedagóxico, convén examinar

¹ Entendemos por racismo o conxunto de crenzas relativas á superioridade ou inferioridade dun grupo de persoas baseado na pertenza a unha determinada raza. O racismo clasifica a humanidade en razas, en función duns trazos fundamentalmente físicos, atribuíndolles determinadas características mentais, persoais e culturais. A culminación da construción social da diferenza maniféstase consciente ou inconscientemente no racismo, que leva á consideración dos *outros* como desiguais e inferiores respecto ao endogrupo. O racismo ten un antecedente explícito no etnocentrismo, que nos fai centrarnos na nosa etnia ou grupo cultural, de tal xeito que a mesma é a depositaria verdadeira da verdadeira relixión, dos bos costumes, das institucións máis acertadas e da forma máis lúcida de ver o mundo (Carbonell, 1995:62).

como formamos as imaxes do outro, como as mantemos e en que medida condicionan o noso comportamento. Neste sentido interesa tomar en consideración tres conceptos: estereotipos², prexuizos³ e discriminación. Dende a perspectiva antropolóxica, convén valorar en que medida a percepción da realidade está mediatizada pola cultura coa que a filtramos, téndose apuntado neste sentido tres actitudes prototípicas: etnocentrismo, relativismo cultural e interculturalismo. Dende o punto de vista socioeconómico, convén descubrir as razóns económicas, políticas e históricas que están detrás da inxustiza e a discriminación.

A variedade de termos relacionados co concepto de cultura, non sempre utilizados no mesmo sentido, dificulta a axeitada comprensión dos procesos de ensino-aprendizaxe asociados ao feito da diversidade cultural. Cómpre, en primeiro lugar, delimitar que se entende por cultura, para logo definir con precisión outra serie de conceptos (identidade cultural, diversidade cultural, racismo...) co obxecto de concretar posteriormente as mellores prácticas educativas.

1.1.1.1. Aproximación ao concepto de cultura

A palabra “cultura” é de uso común, pero o seu significado non é unívoco, en tanto coexisten na actualidade os diferentes enfoques que foron xurdindo –e superpoñéndose– ao longo do tempo nas sociedades occidentais. Para dar conta da evolución histórica que foi conformando as distintas perspectivas dende as que se pode efectuar a aproximación ao concepto de cultura, seguiremos as exposicións de Jordán (1992a) e Essomba (2006) a este respecto.

Derivada etimoloxicamente do latín (*colere*: cultivar, en sentido agrícola), o vocábulo cultura ten sido utilizado frecuentemente para designar o traballo da “natureza”, externa e interna ao home. Para a Grecia clásica ou a Roma imperial, o

² Un estereotipo é unha idea simplificada xeneralizadora sobre a cultura e a forma de comportarse dun grupo. Elosúa (1994:22) defínea como unha “imaxe mental, moi simplificada en xeral, dalgunha categoría de persoas ou institucións que é compartida nas súas características esenciais, por un gran número de persoas”. Os estereotipos van frecuentemente acompañados, aínda que non necesariamente, de prexuizos. Cómpre recalcar a enorme dificultade para modificar os estereotipos, unha vez adquiridos, posto que non se soen transformar pola experiencia, senón que adoitamos converter en excepcións aqueles comportamentos que observamos que non concordan con eles.

³ O prexuízo consiste nunha disposición desfavorábel cara a calquera membro da categoría en cuestión, sen fundamento no que basear dito xuízo. Mentres os estereotipos se sitúan no campo do conceptual e o cognitivo, os prexuizos son a compoñente emotiva daqueles, é dicir, os sentimentos asociados a estas imaxes. A conduta discriminatoria dá un paso máis, facendo referencia ao modo como reaccionamos a partir dos nosos prexuizos.

cultural era unha dimensión fundamental do ser humano que viña dada, que existía con independencia dos grupos e as sociedades. A cultura aparece así como un obxecto colectivo concibido maioritariamente como *coñecemento*: ten cultura aquel que ten saber, non ten cultura aquel que carece do saber socialmente institucionalizado como tal. Sería esta a denominada Cultura con maiúscula, como oposta á Natureza, un atributo distintivo da condición humana. Aí cabe situar o concepto alemán *Kultur*, como expresión do esforzo humano por “cultivarse”, por progresar nos valores máis presuntamente humanos, configuradores de *a* Cultura. Esta perspectiva conduciu frecuentemente a un xeito de aferrar a cultura dun determinado grupo mediante definicións *enumerativas*: tentando dar conta do máximo número de logros e experiencias compartidas (determinados saberes, comportamentos, linguas, crenzas, produtos, etc.).

Coa chegada da sociedade moderna, da man das profundas transformacións dos séculos XVI ao XVIII, produciuse un cambio na noción de cultura, que deixa de ser un coñecemento obxectivo do mundo para converterse nunha interpretación propia da humanidade e da vida, pertencente a unha comunidade específica e, polo tanto, relativa. Cun eco kantiano (as súas aprióricas formas mentais, filtradoras da apreensión da realidade), as “representacións colectivas” de Durkheim e os “*patterns* culturais” da escola culturalista norteamericana –Boas, Benedict, Mead...– terían apuntado nesta dirección: o máis relevante e característico dunha cultura sería o conxunto de categorías simbólicas que confiren sentido ou filtran o significado da “realidade” física, social e – aínda– metafísica. Nesta liña merece recollerse a definición comprehensiva que propón Camilleri:

“Cultura é a configuración, máis ou menos ligada pola lóxica tomada dun modelo, de significacións persistentes e compartidas, adquiridas pola súa afiliación a un grupo, que lle conducen a interpretar os estímulos do ambiente e a si mesmo segundo actitudes, representacións e comportamentos comunmente valorados; que, ademais, tenden a proxectarse nas producións e comportamentos e que, en consecuencia, inducen a asegurar a súa reprodución a través do tempo” (Camilleri, 1989:25, cit. por Jordán 1992a:17).

A transformación social que trouxo consigo a globalización modificou igualmente a concepción da cultura, pasando a diversidade cultural de ser un elemento conxuntural a converterse nun importante principio estrutural das nosas sociedades. A

cultura, tal como advirte Essomba (2006:49), vai deixando pouco a pouco de ser algo dado por parte das xeracións anteriores ás acabadas de nacer, para converterse en algo construído, nunha hipótese individual resultante de procesos de interacción intensos que nos conducen a contemplar un significado moi próximo ao de “identidade” cultural ou, moito mellor, en termos postmodernos, de “identificacións” culturais.

A meirande parte das definicións que se teñen dado da voz cultura insisten en referila á maneira de ser dunha comunidade; o conxunto de modos de vivir e costumes, coñecementos do grao de desenvolvemento artístico, científico e industrial, estilos de vida, etc. nunha época ou grupo social. Nesta liña de pensamento que considera a cultura como unha construción histórica, é dicir todo aquilo que se aprende e se transmite socialmente, van coincidir as definicións da mesma formuladas por unha multiplicidade de autores, das que recollemos unha escolma no cadro 1.

Dende esta concepción, podemos destacar unha serie de características ou compoñentes clave do concepto de cultura (Malgesini e Giménez, 1997; Vallespir, 1999; Abdallah-Pretceille, 2001; Besalú, 2002a):

1. A cultura non forma parte da herdanza xenética, senón que se aprende a través dun proceso de socialización, de aprendizaxe, que, de acordo con Alcalá (2004:101), nos axuda a situarnos ante o mundo, interpretar os sucesos que nel teñen lugar e establecer relacións interpersoais.
2. A cultura é un filtro, unha forma de interpretación da realidade, á que dá sentido. A cultura é simbólica; transmítese a través de símbolos arbitrarios, convenios cambiantes e moi flexíbeis que se combinan para producir mensaxes complexas e abstractas.
3. A cultura é un dispositivo de adaptación, un instrumento de supervivencia sempre en evolución, que xorde e se mantén como resposta aos desafíos do medio natural e social. Carrasco Pons (1997:14) coida que cada cultura debe ser entendida como unha proposta global de orde fronte ao caos, complexa e cambiante, cuxos elementos particulares, sen embargo, poden parecer arbitrarios dende calquera outra proposta global e dende calquera situación crítica de cambio.

Cadro 1

Definicións de cultura

Tylor (1977:17)

Conxunto complexo que inclúe o coñecemento, as crenzas, arte ou técnicas, moral, lei, costume e calquera outra facultade e hábito que o home adquire como membro da sociedade.

Pérez Gómez (1995:16)

Conxunto de significados, expectativas e comportamentos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan e ordenan, limitan e potencian, os intercambios sociais, as producións simbólicas e materiais e as realizacións individuais e colectivas dentro dun marco espacial e temporal determinado.

Jordán (2001a:33)

Conxunto relativamente pequeno de significados comúns que explican o porqué das condutas, as actitudes, as producións, etc. dos membros daquel grupo cultural.

Morín (2001:68; 2003:40)

Conxunto de hábitos, costumes, prácticas, saberes, *savoir-faire*, regras, normas, prohibicións, estratexias, crenzas, ideas, valores e mitos que se transmite de xeración en xeración, se reproduce en cada individuo, controla a existencia da sociedade e sostén a complexidade psicolóxica e social.

Besalú (2002a:26)

A maneira de ser dunha determinada comunidade humana, as súas crenzas, os seus valores, os seus costumes, os seus comportamentos...

Aguado (2003:18)

Significados compartidos, os cales nos permiten dar sentido aos acontecementos, aos fenómenos, á conduta dos demais e dun mesmo. Ten que ver cos valores, crenzas, expectativas, intereses e formas de ver o mundo que compartimos con outros.

Casanova (2005:21)

A lingua, as crenzas, os costumes, as manifestacións artísticas, a gastronomía, a forma de vestir, o xeito de saudar, os traballos habituais, os instrumentos que se utilizan..., en fin, toda unha serie de hábitos que conforman a vida nun determinado lugar e tempo.

Martínez Mendoza (2005:29)

Conxunto de procesos de produción, circulación e consumo das significacións da vida social, que se expresan como comportamentos dos produtores, intermediarios e consumidores de dita cultura, e que se desenvolven con certa regularidade.

4. A cultura é compartida diferencialmente, non é un atributo dos individuos *per se*, senón como membros do grupo. Cada grupo ou subgrupo da sociedade vive a cultura de forma diferenciada e dálle un ton particular.
5. A cultura é un todo estruturado, pautado e integrado; un sistema só comprensíbel dende unha perspectiva holística, non podendo analizar as súas compoñentes por separado ou illadamente.
6. Cada individuo pode acceder a máis dun conxunto de coñecementos e patróns de percepción, pensamento e acción. A apertura e a globalización da sociedade na que vivimos, obríganos a pertencer a varios grupos, participando así das súas culturas (sexuais, xeracionais, rexionais, relixiosas, profesionais, etc.).

Considérase que a cultura compre dúas funcións: unha é a función ontolóxica, xa que permite ao individuo significarse diante dos outros. A outra é a función instrumental, é dicir, facilita a adaptación a novos contornos producindo comportamentos e actitudes. Como sinala Abdallah-Pretceille (2001), nas sociedades tradicionais prima o sentido ontolóxico: identidade e cultura van estreitamente relacionadas polas características antropolóxicas da tradición. En cambio, nas sociedades modernas a función instrumental ou pragmática é a máis desenvolvida como resposta aos cambios rápidos e a complexidade crecente do entorno.

Precisamente, un aspecto que debemos resaltar da cultura é o seu dinamismo. O programa cultural dun grupo nunca é estático, desenvólvese a partir de novas presións adaptativas, por exemplo en situacións de inmigración. A cultura dun grupo social dado está constantemente en situación de cambio. Concibida como un “programa adaptativo” ao medio, debe afrontar continuamente reequilibracións máis afortunadas ante as desadaptacións que provocan as variacións ambientais: dende trastornos ecolóxicos a mutacións ideolóxicas-relixiosas, pasando por transformacións na paisaxe demográfica a partir de fenómenos migratorios. Neste sentido, pódese adiantar sen temor que un cultivo e promoción da cultura de orixe de maneira *intacta* pode resultar, con frecuencia, tan prexudicial para os acabados de chegar como o esquecemento total das súas raíces culturais dende unha perspectiva asimilacionista (Jordán, 1992a:18-19).

Non podemos profundar noutras interesantes perspectivas como a de Paulo Freire, para quen un feito significativo son as relacións entre a cultura e o poder,

observando ademais que non hai diferenzas entre cultura erudita e cultura popular, porque unha e outra son o resultado do traballo humano: para Freire, en palabras dun destacado analista “a cultura é a representación de experiencias vividas, de realizacións materiais e de prácticas fraguadas no contexto dunhas determinadas relacións desiguais e dialécticas que diferentes grupos establecen nunha determinada sociedade e nun momento concreto da historia (...) hai culturas dominantes e subordinadas, as cales expresan distintos intereses e operan a partir de diferentes e desiguais ámbitos de poder” (Giroux, 1990:166-167). Tal como teremos ocasión de ver no segundo capítulo, a marxinação cultural vai asociada a miúdo cunha precaria situación socioeconómica.

1.1.1.2. A construción da identidade cultural

Denantes de afondar no tema da interculturalidade debemos deternos no concepto de identidade, é dicir, a idea, a percepción individual que cada un desenvolve de si mesmo, a propia conciencia que nos permite recoñecernos. Fronte á idea da personalidade, que remite aos trazos obxectivables das persoas, a identidade persoal é unha imaxe subxectiva, na que sen embargo dependemos dos outros (Ruiz de Lobera, 2004).

Marín (2005:137-138) cita algunhas das causas que ao seu parecer teñen contribuído ao crecente interese polo tema da identidade:

- a) A emerxencia de movementos sociais que teñen tomado como pretexto a identidade dun grupo (étnico ou rexional) ou dunha categoría social (movementos feministas, por exemplo) para cuestionar unha relación de dominación ou reivindicar unha autonomía.
- b) Os procesos de globalización teñen posto en cuestión os principios clásicos de integración, territorialidade e centralidade que se viñan mantendo para caracterizar a creación das nacións e, polo tanto, para xerar a identidade nacional.
- c) A configuración de sociedades multiculturais, debida en gran medida aos fluxos migratorios.
- d) A coexistencia dun dobre proceso: globalización social e rexurdimento dos localismos.

- e) A transnacionalización das tecnoloxías e a comercialización de bens culturais están modificando os referentes tradicionais de identidade.
- f) A crecente e acelerada difusión das novas tecnoloxías vinculadas ao hipersector da comunicación e a información.

Como imaxe de si mesmo, a identidade é un constructo elaborado nas variadas relacións sociais, no que se combinan crenzas, valoracións e sentimentos acerca do que somos cada un; é, pois, unha referencia esencial do propio *eu* nutrida nas diversas esferas de relacións sociais nas que participamos (Gimeno Sacristán, 2001:141). De aí que a identidade é necesariamente polimórfica, ten unha estrutura multidimensional, ou, o que é o mesmo, temos polidentidades. En palabras de Galeano (2008:77), a nosa identidade, múltiple, realiza a súa vitalidade creadora a partir da fecunda contradición das partes que a integran.

Primeiramente é preciso distinguir entre a dimensión persoal e a dimensión social da identidade. Cada suxeito constrúe a súa identidade colectiva, a súa pertenza a unha cultura, a unha comunidade, a unha nación, dende a súa propia idiosincrasia, dende a súa propia identidade persoal. Coas denominacións de identidade colectiva, social, étnica ou cultural, faise referencia ao proceso polo que un individuo se apropia dos saberes, destrezas e valores dun colectivo, dun grupo cultural máis ou menos amplo. A identidade persoal, ven a dicir Marín (2005), desenvólvese a partir da identificación e o desenvolvemento do sentimento de pertenza a varios grupos (xénero, profesional, xeracional, étnico-racial, rexional, etc.) e ademais ten varias identificacións sociais. A integración persoal da totalidade das diversas pertenzas configura a identidade propia e específica de cada persoa. No mesmo sentido abunda Soriano Ayala (2005:182), para quen na sociedade actual, caracterizada pola pluralidade cultural, o sentimento de pertenza non ten que ser fiel só a unha cultura, a coexistencia con outros grupos culturais pode xerar ese sentimento de identificación con máis dun, sen que por eso a persoa sinta que traizoa á cultura de orixe.

Ao ser parte integral e consubstancial do suxeito, a cultura convértese en integrante do seu ser, da súa identidade, da súa personalidade. Dito doutra maneira, a identidade cultural é unha das dimensións da identidade persoal, un dos compoñentes do autoconcepto, unha “maneira de estar no mundo” (Galino e Escribano, 1990:12), o que “un é” (no ámbito de preferencias, condutas e valores) en virtude da súa adhesión

psicolóxica a unha comunidade cultural que lle ofrece unha forma de vivir e de interpretar a realidade (Jordán, 2001a:39). Esta é a razón de que se fale de choque cultural, dun enfrontamento sociocultural, que ha de ser resolto se se pretende un proceso efectivo de integración, pois, como observa Martínez Mendoza (2005:30), un cambio na cultura non se refire só a unha transformación de elementos externos, senón que implica unha reorganización interna que en ocasións pode ser realmente traumática.

A identidade cultural é, á súa vez, pluridimensional, dado que os suxeitos participan simultaneamente de diferentes *nós* de carácter cultural. Compártese con outros a cultura dunha profesión (a dos colegas), unha relixión (os fieis correligionarios), un proxecto dun partido político (os militantes), unha nación (os arxentinos), unha comunidade que usa unha mesma lingua (os falantes), unha etnia (os brancos), a dos amantes do cine (os cinéfilos), a preocupación polo medio ambiente (ecoloxistas), a dunha idade (os xoves), a dos que aprenden os contidos dun currículo (estudantes de...) (Gimeno Sacristán, 2001:144-145).

Dende unha perspectiva intercultural, e de maneira análoga ao que examinamos que acontecía coa cultura, a identidade é entendida como un proceso –non un estado– en permanente construción, como un polo que nos sitúa como suxeitos nun papel social activo (Besalú, 2006). O peculiar do actual período histórico consiste para Marín (2005:136) precisamente en que as identidades xa non son impostas dende o exterior e na importancia que asume a actividade do suxeito na construción da súa identidade.

Un dos obxectivos da educación é precisamente o de integrar os fillos de inmigrantes e de autóctonos respectando e valorando as diferentes culturas, contribuíndo así á construción dunha identidade positiva e capaz de facer fronte ás diversas circunstancias da vida. A aceptación, o respecto e o recoñecemento do outro e/ou os outros, para a solidariedade e para a democracia vai esixir da educación “lograr que os mozos e mozas poidan identificarse coa cultura de orixe e á vez dialogar con outras culturas, sen que sintan deslealdade. Isto vaise constituír en labor do sistema educativo e vaise considerar un capital cultural” (Soriano Ayala, 2005:184). Esta mesma investigadora da Universidade de Almería propón as seguintes estratexias e ferramentas para reducir a resistencia do alumnado e favorecer a construción da súa identidade cultural:

- Valorar a diversidade cultural e fomentar na aula a convivencia e a aprendizaxe mutua.
- Reflexionar acerca do concepto de integración.
- Concienciar da riqueza cultural que existe noutros contextos.
- Loitar contra o estereotipo e o prexuízo.
- Xestionar positivamente o conflito.
- Crear un medio escolar seguro onde se favoreza o diálogo, a confianza e o respecto.
- Dar oportunidade dentro do espazo educativo para que cada alumno e alumna xere o seu coñecemento; o que se consegue a través da realización de saídas, viaxes internacionais, coloquios e proxectos entre centros educativos de diferentes países onde sexan posibles os intercambios.
- Favorecer o pensamento crítico a través de tódolos medios de comunicación postos ao servizo da sociedade.
- Coñecer varios idiomas.
- Programar viaxes e ter encontros con persoas doutras culturas.
- Dar cabida en tódalas actividades de clase a materiais, persoas, historias multiculturais e facilitar que todos poidan exercer diferentes roles, á marxe dos estereotipos.
- Utilizar Internet para coñecer e poñerse en contacto con outras culturas, outros espazos xeográficos e persoas.
- Realizar en clase xogos de simulación, contactos intergrupais e técnicas de solución de conflitos.
- Levar aos pais e nais á escola para que conten os seus costumes, aporten obxectos dos seus lugares de orixe, fotos, vídeos, nos informen das súas tradicións orais, da música, gastronomía e formas de vestir (Soriano Ayala, 2005:208).

1.1.1.3. Diversidade e desigualdade

Por contraposición ao concepto de homoxeneidade, que significa ser da mesma clase que o outro, estar formado de partes que son do mesmo tipo, a diversidade é definida por Essomba (2006:54) como unha característica propia da humanidade consistente en desenvolver infinitas respostas ontoxenéticas no contexto unitario da filoxénese; isto significa que, en principio, tódolos seres humanos compartimos unha mesma bagaxe, e logo esta vai concretándose de forma diferenciada por parte de cada suxeito, froito das características persoais atribuíbeis á interacción entre os distintos contextos de desenvolvemento e aprendizaxe.

Partimos da convicción de que a diversidade é unha característica humana, unha realidade absolutamente natural, lexítima e habitual; e ademais resulta valiosa. Regularmente, no campo educativo, identifícase a diversidade cultural cos alumnos de orixe estranxeira, o que en moitos casos resulta improcedente, ademais de que supón ignorar a diversidade interna inherente a calquera cultura. No noso país, á hora de falar de cultura, habería que facer referencia ás linguas, ás relixións, aos hábitos alimentarios, ás formas de vida familiar, ás pertenzas sociais, profesionais ou territoriais (urbanas, suburbais, etc.), ás ideoloxías políticas, ás concepcións sobre a liberdade, a educación ou a natureza; e, dende ese punto de vista, coincidiremos en que hai moito tempo que nas nosas aulas conviven persoas culturalmente diversas. Lluch e Salinas (1996) estableceron unha serie de categorías xeradoras de diversidade cultural:

- Estrutura social: Sistema de relacións sociais, estratificación social, grupos sociais...
- Estrutura política: Relacións de poder, formas de elección dos representantes... cultura democrática fronte a cultura autoritaria.
- Estrutura económica: Formas de obtención de recursos, distribución dos mesmos, relacións laborais... o mundo do traballo.
- Estrutura comunicativa: Lingua.

Agora ben, o feito de que todas as persoas sexan diferentes non xustifica a súa categorización ou xerarquización en función destas diferenzas. Non podemos senón estar de acordo con Besalú (2002a:37) en que non todas as diversidades merecen ser

respectadas e estimuladas: algunhas delas deben ser combatidas, porque non son senón desigualdades, expresión de relacións inxustas entre as persoas. Resulta habitual entre os seres humanos valorar algunhas diferenzas por riba doutras e, como clarifican Aguado *et al.* (2005:22), utilizar ese valor distinto como material para “lexitimar” os dereitos que temos uns e outros, como se as diferenzas foran as razóns que explicasen, por si mesmas o acceso e o dereito de acceso aos privilexios e bens dunha sociedade. Isto é o que facemos cando empregamos argumentos racistas que nos permiten entender que determinadas cores de pel, relixións, lugares de nacemento ou linguas son máis desexables que outros e, en consecuencia, teñen un maior dereito no reparto dos privilexios sociais.

O preocupante non é a diferenza senón a desigualdade, sexa socioeconómica ou doutro tipo, que é precisamente o que debemos combater. Gimeno Sacristán (2005) clarifica o asunto con precisión meridiana. A *des-igualdade* ten dúas acepcións que debemos considerar: a primeira é a connotación de disimilitude cualitativa entre dúas realidades naturais, humanas ou de calquera outra orde –en educación acóutase co termo de *diversidade*–; é a chamada desigualdade horizontal. Outra acepción é a de desequiparación cuantitativa de ou en algo, o cal constitúe unha desigualdade vertical que se traduce en dispor de máis ou mellores medios, capacidades ou condicións de facer algo, acceder ou gozar de algo. Algunhas destas diferenzas son naturais, outras son de orixe social e outras débense aos esforzos dos suxeitos. É evidente que algunhas diversidades horizontais (xénero, etnia, etc.), funcionan como verdadeiras diversidades verticais; e tamén que non tódalas desigualdades son sempre condenábeis e perseguíbeis (as debidas ao esforzo persoal, por exemplo). A meta, en conformidade con Gimeno Sacristán (2005:51), sitúase no equilibrio de querer facer posíbele o ser iguais, para poder ser igualmente diferentes, e en admitir a posibilidade e necesidade de ser diferentes, sen que ninguén perda a liberdade para selo.

Tal como afirma Essomba (2003a:63), a diversidade cultural, nun contexto social de equidade, xustiza e igualdade de dereitos, deixa de ser un motivo de conflito para converterse nunha oportunidade de desenvolvemento e crecemento persoal e colectivo para todos e todas. Sen embargo, a consideración das diferenzas culturais como características fixas e inherentes aos grupos e individuos, e non como os constructos dinámicos que realmente son, leva implícito o risco de seren utilizadas para lexitimar o desigual reparto de poder e recursos entre os grupos definidos sobre esa

base. No terreo da diversidade cultural atopa xustificación con maior frecuencia e intensidade a derivación cara á desigualdade. E é que en xeral, segundo a interpretación de García Castaño e Granados Martínez (1998:207), acéptase que toda cultura, polo feito de selo, establece unha distancia con respecto a outras culturas, situando ás afastadas en posicións de inferioridade e/ou connotacións negativas. Tal construción da diferenza mediante a distancia abre a vía para un sistema de desigualdade. E aínda que todos os grupos practican, como forma de autoafirmación e autoidentificación, a definición de claras diferenzas respecto do outro, non todas as diferenzas (as que sinalamos nós e as que sinala o outro) teñen o mesmo peso nin todas elas son recoñecidas. Polo xeral, os grupos dominantes son quen conseguen que todos entendan que eles son diferentes aos demais, e quen logran expresar con maior claridade e eficacia cales son as diferenzas que os arredan dos outros. Este exercicio de propaganda non fai senón persuadir aos grupos en desvantaxe (minoritarios, marxinados) de que o bo camiño é o que conduce á redución de tales diferenzas. Maneiras e formas de asimilación que agora son moi criticadas pero que seguimos vendo con múltiples carautas e variados disfraces.

1.1.2. Perspectivas teórico-prácticas ante a diversidade cultural

A análise da diversidade cultural tense abordado dende diferentes ópticas teóricas, que, como se verá no capítulo cuarto, van ter axeitado reflexo nos diferentes modelos e programas de formación en Educación Intercultural. Cando nos achegamos a outras culturas, segundo o Colectivo Amani (1994), tres son as actitudes máis prototípicas:

- a) O etnocentrismo. Proceso polo que se establecen como universais e unicamente valiosos os trazos específicos dun grupo cultural concreto, ou sentimento propio de quen cre deter a mellor das culturas existentes no mundo, que o conduce a achegarse ás outras culturas interpretándoas dende a súa, que fai as veces de modelo e de instrumento de valoración. Na medida en que as culturas só poden ser comprendidas plenamente dende o seu interior, o etnocentrismo comporta sempre incompreensións e nesgos errados e implica actitudes de desconfianza cara a outras culturas.
- b) O relativismo cultural. Propón o coñecemento e análise doutras culturas dende os seus propios valores e implica o respecto por tódalas expresións culturais e a

suspensión de xuízos e valoracións dende parámetros alleos, porque cada cultura posúe a súa propia racionalidade e coherencia. Esta valoración de tódalas culturas por igual, aparentemente positiva, pode levar a graves erros: a guetización producida polo desinterese e indiferenza cara ao encontro intercultural, ou mesmo a pretensión de mantelas incontaminadas, e a falla de sentido crítico cara a certas aberracións culturais discriminatorias ou atentatorias contra os dereitos humanos.

- c) O interculturalismo. Sería a actitude que partindo do respecto polas culturas diferentes, busca e practica o diálogo dende a igualdade (nin dende o paternalismo, nin dende o desprezo) e ten unha visión crítica de todas as culturas, tamén da propia.

Seguindo a McCarthy, Besalú (1998:156) fala de catro grandes enfoques de política curricular en relación á diversidade cultural:

- a) Os *enfoques socialdemócratas*: parten do suposto da neutralidade e a racionalidade do Estado e cren que é posíbel eliminar os prexuízos e as intolerancias se as institucións, e entre elas moi especialmente a escola, emprenden as accións adecuadas.
- b) Os *enfoques conservadores*: propugnan unha impermeabilización do currículo ante a ameaza de disgregación cultural que supón a presenza de culturas distintas á socialmente dominante; defenden políticas educativas e curriculares cegas ás diferenzas de clase, de xénero ou de raza.
- c) Os *enfoques marxistas*: privilexian as diferenzas de clase por riba das de xénero e de cultura e entenden que o racismo non é máis que un subproduto da reprodución cultural e económica propia da educación capitalista.
- d) Os *enfoques críticos*: comparten practicamente a análise marxista das sociedades capitalistas, pero sosteñen que a loita ideolóxica contra o capitalismo é de suma importancia e que son posibles e reais as prácticas contra-hexemónicas.

Nunha tese moi achegada á do anterior autor, García Garrido (2004) considera que, na teoría e na práctica tanto do “multiculturalismo” americano como do “interculturalismo” europeo viñéronse producindo os seguintes enfoques:

- *Enfoque conservador*: admite a multiculturalidade e propón relacións de respecto mutuo, pero entendendo que os poderes públicos deben defender a cultura dominante. A finalidade da educación será asegurar un proceso de aculturación de tódolos individuos no modelo social maioritario e nos valores que este promove.
- *Enfoque socialdemócrata*: caracterizado por fomentar a igualdade, o dereito á diferenza, a non discriminación e a igualdade de oportunidades. En educación, potencianse programas relacionados coa ensinanza da lingua e cultura de orixe e, nalgúns casos, tamén coa educación compensatoria.
- *Enfoque pluralista*: os seres humanos deben poder decidir libremente, polo que non cabe poñer trabas aos fluxos migratorios.
- *Enfoque esencialista ou fundamentalista*: ningunha persoa pode ser obrigada a renegar das súas conviccións e os seus costumes máis profundos, aínda que puideran chegar a chocar cos hábitos e normas imperantes no medio social ou mesmo coa ordenación democrática. Na súa versión máis extrema, defenderían a posibilidade de segregar os espazos educativos en función de criterios étnicos e culturais.
- *Enfoque crítico*: insiste na relatividade espazo-temporal das orientacións anteriores e postula para cada país ou rexión un enfoque ponderado, en función das propias circunstancias históricas, económicas, políticas, relixiosas, etc. Nesta tendencia, destaca a análise da educación como un mecanismo de transmisión e reprodución das relacións de poder e dominación social. Por elo, a súa proposta céntrase en traballar por unha educación máis democrática e plural asegurando unha práctica educativa máis igualitaria.

Casanova (2005:28-29) pola súa parte, presenta os seguintes modelos para abordar o pluralismo cultural:

- *Modelo tecnolóxico ou positivista*: considera que a resolución do problema estriba na adquisición de destrezas dirixidas a compensar os déficits dos integrantes das culturas distintas á maioritaria. Asimilación e aculturación⁴ son

⁴ Por aculturación entendemos os procesos de substitución progresiva e permanente dos referentes culturais de orixe por outros pertencentes á cultura coa cal se entra en contacto. Termo que non debe

as consecuencias inmediatas desta posición. O modo de conseguir este propósito lévase a cabo mediante o apartamento (*apartheid*) ou a marxinación de recursos sociais e materiais (segregación).

- *Modelo hermenéutico ou interpretativo*: suxire que debe abordarse a diversidade cultural apoiándose na mellora do coñecemento propio en tódolos grupos que conviven, facendo posíbel a cooperación intercultural e a superación de prexuízos e discriminacións. Modifícase a conciencia acerca da realidade social, pero sen crear vías para transformar as condicións de vida nas que emerxen estas culturas.
- *Modelo crítico ou sociopolítico*: pretende que os grupos se recoñezan como iguais na diversidade, sen atribuírse méritos particulares por pertencer a unha ou outra cultura. A perspectiva crítica da interculturalidade é unha opción social que permite elaborar os principios necesarios para a construción de novas formas de relación en tódalas ordes vitais.

As posicións extremas non parecen abordar axeitadamente o problema. Toda cultura, na medida en que é un froito humano, está chea de aspectos valiosos e de trazos reprobábeis. Unha postura etnocéntrica, na que os membros dunha comunidade cultural pensan que son os depositarios de todo o verdadeiro, bo e belo, resulta insostíbel; tan certo como que unha posición relativista incorre no perigo oposto, isto é nun respecto estático, incondicional, acrítico, poético ou folclórico das diversas culturas que caen no seu foco de atención (Jordán, 1996, 2001a). O perigoso da postura relativista, como apunta Abdallah-Pretceille (2001), é o de precipitarse nunha forma de etnocentrismo marcado agora, non pola superioridade, senón pola simple indiferenza.

1.1.3. Modelos de organización etnocultural

Entrementres cada suxeito ou grupo humano vivía en medios nos que había establecido un único patrón de vida, asegurar a identidade persoal e a integración social reducíase a un problema de transmisión de información e inculcación de crenzas, sen

confundirse co de *asimilación*, que fai referencia a unha aculturación absoluta e permanente á sociedade e á cultura maioritaria e/ou de destino e, polo tanto, ás súas maneiras comúns de vivir, pensar e sentir; nin tampouco co de deculturación (ou anomia), proceso progresivo de perda dos referentes culturais orixinarios, sen substitución por outros, o cal dá lugar á desvinculación de diversos ámbitos da vida social e mesmo a diversos tipos de exclusión social.

embargo a actual coexistencia nunha mesma formación social de categorías, grupos ou segmentos de poboación con diferentes bagaxes étnicas, raciais, lingüísticas e relixiosas comporta, en palabras de Sabariego (2002), a proposta de vías ou modos de xestión social desa realidade, en forma de políticas culturais e os seus correspondentes modelos educativos, subxacentes aos cales atopamos unha serie de presupostos políticos e representacións ideolóxicas que reflicten concepcións diferentes sobre a maneira de integrar á inmigración na sociedade de acollida.

Diante da diversidade cultural e, máis en concreto, ante a presenza de alumnos procedentes da inmigración no ámbito social e no educativo, en xeral, observamos varias posturas, que quizás non se dean na realidade de forma nidia, pero resultan útiles de cara a unha adecuada clarificación conceptual. En xeral tense ido evolucionando dende modelos que postulaban que a integración nunha sociedade supón a asimilación – ao grupo dominante– dos culturalmente diferentes ata discursos máis actuais de recoñecemento e valoración, en maior ou menor medida, por parte da sociedade, e da escola, das outras culturas. Muñoz Sedano (1997) enumera tres grandes políticas sociais e educativas con respecto ao fenómeno multicultural nos países de noso entorno: asimilacionismo, segregacionismo e interaccionismo, situando neste último case tódolos programas de educación multicultural e intercultural. Para Fernández Enguita (2001:51-52), ante a coexistencia de distintas culturas dentro dunha mesma comunidade política, as sucesivas respostas da escola foron: a primeira, asimilación pura e simple; a segunda, tolerancia; e nun terceiro momento, o recoñecemento, a aceptación de que calquera outra cultura contén elementos de valor e que a diversidade cultural é un ben en si mesmo. Pedró (2005:249-251) considera que existen tres posibles modelos de sociedade –cada un cos seus respectivos deseños de políticas educativas– aos que se pode aspirar no futuro: o *integrador*, de carácter asimilacionista, en sintonía coa idea de Estado-nación; a *multiculturalidade*, que salienta o recoñecemento da diversidade, sen tomar en consideración a desigualdade de partida de cada unha das culturas; e, por último, o *transformador*, que interpreta que a propia existencia dos fluxos migratorios é sintomática do problema de desigualdade que haberá que combater, partindo da transformación das consciencias, tamén dos alumnos. Besalú (2002a:31) presenta catro modalidades de convivencia de dúas culturas en contacto, dende a perspectiva maioritaria: Asimilación, Segregación, Marxinación e Integración; se ben noutro texto posterior (2005:57) simplifica a clasificación, sintetizando a convivencia nas sociedades que se recoñecen como multiculturais en dous grandes prototipos, establecendo ademais

unha identificación teórica de cada un deles cos sistemas vixentes en Gran Bretaña e Francia⁵ respectivamente: o multiculturalista e o asimilacionista, que serían os dous extremos dun eixe imaxinario de posibilidades. A interculturalidade sería un punto indeterminado entre estes dous extremos, unha aspiración que tentaría conxugar os grandes obxectivos daquelas dúas lóxicas, se ben procuraría evitar os efectos indesexados que se puideran derivar.

A xeito de recapitulación final, reproducimos o esquema proposto por Malgesini e Giménez (1997), antepoñéndolle dúas orientacións máis (A e B), pois entendemos que só así quedan adecuadamente recollidas todas as posibilidades.

A. Non facer nada

Non tomar conciencia da realidade, non afrontar o conflito, ou ben minimizar a relevancia das diferenzas; posición que, obviamente, lonxe de ser neutral, axuda a perpetuar as desigualdades existentes.

B. Marxinación ou segregación

Marxinar supón deixar de lado a quen se considera inferiores, crear espazos diferentes, leis diferentes, tempos diferentes, condicións de vida diferentes. Detrás da marxinação existen actitudes de superioridade e etnocentrismo. A súa versión máis dura témola no xa desaparecido *apartheid* sudafricano. Escolarmente consiste en organizar as accións de cultivo e mantemento da identidade cultural de orixe en paralelo ao sistema educativo maioritario.

C. Asimilación (anglo-conformity)

O asimilacionismo constitúe unha suxestión de uniformización cultural: propónse e supónse que os grupos e minorías van ir adoptando a lingua, os valores, as normas, os sinais de identidade da cultura dominante –que se estima superior– e, en

⁵ De acordo co grao de tolerancia á diversidade e o acceso máis ou menos fácil á cidadanía, destácanse dúas posicións extremas en políticas de inmigración, a tradición británica e a tradición francesa. Inglaterra axústase a un modelo multicultural e de respecto polos dereitos das minorías mentres non poñan en perigo a súa seguridade, concedendo a cidadanía inglesa ou o dereito a establecerse en Inglaterra aos antigos súbditos do seu imperio. O modelo francés, de tendencia oposta ao británico, apóiase na tradición ilustrada do humanismo abstracto e busca a creación dunha sociedade nacional culturalmente homoxénea, asignando á escola a función de acabar cos particularismos locais e difundir a adhesión a un marco máis amplo: o estado-nación. En Alemaña, a adquisición da nacionalidade é un feito excepcional, preferindo a Administración alemana falar de *gast-arbeiter* (ou “traballadores convidados”) sobreentendendo que a súa estancia en territorio alemán era temporal (Sabariego, 2002).

paralelo, van ir abandonando a súa cultura propia. Non se xulga a diversidade cultural como un valor, e a poboación autóctona non modifica para nada as súas actitudes ante a presenza das persoas inmigrantes.

Os supostos ideolóxicos que están na base desta oferta son basicamente dous:

1. O interese ou convencemento da bondade, necesidade e posibilidade da homoxeneidade sociocultural.
2. Unha vez asimilada, a minoría vivirá sen discriminación, en igualdade de condicións que o grupo maioritario ou o autóctono.

As prácticas do asimilacionismo son moi antigas e unha mostra diso son as políticas de homoxeneización lingüística e cultural, cando non relixiosa, dos países europeos no período de formación dos estados-nación. Para os Estados Unidos, a orixe deste modelo situouse a comezos do século XX, en relación coa afluencia de inmigrantes mediterráneos e escravos, pasando a asimilación a ser sinónimo de americanización.

D. Fusión (melting-pot, sincretismo étnico)

Máis que a unha filosofía social, fai referencia ao mito nacional estadounidense do “crisol de razas e culturas” ou “*melting pot*”⁶, do que debería derivarse unha humanidade nova e perfecta. O núcleo argumental deste modelo atópase na idea de que a cultura nacional ou a identidade cultural dun determinado país ou entidade debe configurarse a partir das contribucións de tódolos sectores ou segmentos nel representados.

Para algúns autores, este modelo é unha variante do asimilacionismo, co que lle unen polo menos dúas similitudes:

- En ámbolos dous modelos atopamos poboacións que perden a súa cultura de orixe.
- O resultado final é unha pretendida homoxeneización cultural.

⁶ A orixe da expresión *melting pot* atópase na obra homónima *The Melting Pot. Drama in four acts*, do escritor Israel Zangwill, estreada en 1908, na que se representa aos EEUU como unha terra de acollida, onde todo o mundo ten o seu lugar. Un dos protagonistas da obra, un idealista mozo xudeu, emigrante a Estados Unidos, afirma: “América é o crisol de Deus, o gran *melting pot* onde tódalas razas de Europa son fundidas e reformadas”.

Sen embargo, hai que destacar como vantaxes do modelo de fusión, o que o proceso afecte a tódolos elementos socioculturais implicados, e ademais o recoñecemento que fai das contribucións de tódolos participantes.

E. Pluralismo cultural

Ideoloxía nacida en Europa e os EEUU nos anos 60, que afirma a posibilidade de convivir harmoniosamente en comunidades culturalmente diversas, valorando positivamente esa diversidade e tomando como punto de partida que ningún grupo ten porqué perder a súa cultura ou identidade propia. Na xénese deste modelo influíron numerosas circunstancias entre as que poderían destacarse:

1. Os fracasos dos modelos asimilacionista e de *melting pot*.
2. A conciencia de que tanto a etnicidade como a distintividade cultural non perderon presenza no mundo contemporáneo senón todo o contrario.
3. A formación nos países receptores de inmigración de novas comunidades etnicamente diferenciadas, de novas minorías.

Os fundamentos esenciais do pluralismo cultural poden sintetizarse en dous supostos ideolóxicos: a aceptación das diferenzas culturais, étnicas, relixiosas, lingüísticas ou raciais, e a súa valoración positiva; e, en segundo lugar, o recoñecemento xeral da igualdade de dereitos e deberes.

Durante un tempo, a categoría de multiculturalismo empregouse como equivalente á de pluralismo cultural. Sen embargo, nos últimos vinte anos aproximadamente foise introducindo progresivamente a distinción entre multiculturalismo e interculturalidade.

1.1.4. Da multiculturalidade á interculturalidade. Confusión terminolóxica

Dentro do paradigma do pluralismo cultural, superador de modelos como o asimilacionista ou o de fusión, orixináronse os modelos de intervención denominados “educación multicultural” e “educación intercultural”. Os comezos consistiron, polo xeral na aplicación dos programas de educación compensatoria como primeiro intento de igualar as posibilidades de éxito escolar e reducir o fracaso dos nenos “culturalmente diferentes”. Entre os conceptos de multiculturalismo e interculturalidade, se ben ambos

termos xurdiron como unha filosofía ou pensamento social de reacción fronte á uniformización cultural en tempos da globalización, hai diferenzas profundas; que van moito máis aló do feito de ser máis frecuente o uso do termo "multicultural" na bibliografía anglosaxona e o "intercultural" na europea continental⁷ (Muñoz Sedano, 1997). Estamos a falar, en definitiva, de dúas formas de abordar a diversidade cultural, que representan dúas lóxicas diferenciadas con estratexias tamén dispares.

Prodúcese o pluralismo cultural cando no marco dunha mesma nación e en estado de igualdade, conviven e se desenvolven diversas culturas, con modelos de significados, opinións, condutas, cores de pel e linguas diferentes. O termo multiculturalismo (ou pluriculturalismo, se se quere) é puramente descritivo, expresa simplemente unha situación de feito, describe a xustaposición ou coexistencia de persoas diversas culturalmente compartindo un mesmo espazo e territorio nun mesmo tempo; é dicir, fai referencia á diversidade cultural existente nas nosas sociedades, non implicando, en principio, nin relación nin convivencia fecunda (Galino e Escribano, 1990; Jordán, 2001a; Besalú, 2002a; Alcalá, 2004; Casanova, 2005). Detrás desta postura apréciase un *relativismo cultural* de fondo, directamente contraposto ao etnocentrismo: tódalas culturas se aceptan en termos de igualdade.

Gimeno Sacristán (2001:86) considera, ademais da sinalada, unha segunda acepción do concepto multiculturalidade, que quere dar idea de que existe unha certa orde e unha sistemática diferenciación ou separación entre culturas, ás que se lles supón unha coherencia interna que as fai distintas unhas doutras, defendendo o valor de facerse respectar cada unha delas no contexto dun relativismo que tolere a autonomía e independencia das mesmas.

Principios básicos do multiculturalismo son o respecto e asunción de tódalas culturas, o dereito á diferenza e a organización da sociedade de tal forma que exista igualdade de oportunidades e de trato e posibilidades reais de participación na vida

⁷ En tanto nos países de fala inglesa, a expresión máis común é "*multicultural education*", nos países europeos e mediterráneos –incluída España– o uso de *multiculturalidade* tense reducido ao puramente descritivo. Polo contrario, acéptase preferentemente o termo de educación intercultural ou interculturalismo –palabra de orixe pouco precisa, que algúns autores sitúan nos anos setenta do pasado século nos EEUU en tanto outros, como Addallah-Pretceille (2001), localízana en Francia anos máis tarde no ámbito educativo– para "designar o carácter dun proceso educativo dinámico, de interacción, de intercambio, de apertura e solidariedade efectiva dende o recoñecemento dos valores, dos modos de vivir, das representacións simbólicas, ben sexa dentro dos rexistros dunha mesma cultura ou ben entre culturas diferentes" (Sabariego, 2002:75).

pública e social para tódalas persoas e grupos con independencia da súa identidade cultural, etno-racial, relixiosa, ou lingüística. A educación pluricultural tende a valorar prioritariamente que as persoas poidan seguir unha educación que lles posibilite manter e desenvolver a súa propia cultura. Por exemplo, unha escola xitana en Barcelona dende a perspectiva do pluriculturalismo veríase como unha oportunidade para a identidade cultural, contrariamente ao que parecería unha *escuela gueto* dende a perspectiva intercultural (Flecha, 1994).

Este modelo ten recibido críticas como nova ideoloxía do postracismo no capitalismo global postcolonial, como fórmula que tende cara a mera coexistencia sen potenciar a convivencia e a interculturalidade. Cando non agocha a existencia dunha cultura autónoma e doutras engadidas sobre as cales se poden aplicar políticas integradoras, ou ben asimilacionistas, no peor dos casos, este termo suxire a idea dunha sociedade construída como un mosaico, dende unha conceptualización estática das culturas en contacto, sen a opción ao diálogo e ao intercambio. Cada grupo étnico está concibido como separado dos outros, reproducindo xeración tras xeración o seu propio capital cultural, sen que este se modifique ou se enriqueza do contacto con outras tradicións culturais. Esta óptica está ancorada nun concepto da cultura como algo estático, e precisamente a consideración da cultura como un factor dado unha vez por todas, que diferencia aos individuos de forma irreversible, é o que constitúe o racismo cultural ou o fundamentalismo cultural (Provansal, 1999:28). Por elo, a multiculturalidade non fala de transformación social, senón que adopta posturas paternalistas da maioría cara ás minorías.

As políticas educativas baseadas na multiculturalidade teñen ás veces un efecto non desexado: contribúen a illar unhas comunidades doutras e a diferencialas xerarquicamente da comunidade autóctona. Baixo o pretexto de salvagardar a particularidade cultural das “minorías” étnicas, denuncia Provansal (1999:26-27), discrimínaseas socialmente e pásase de forma imperceptíbel da diferenza cultural ao diferencialismo social. A cultura ven a ser o instrumento mediante o cal se xustifican situacións de desigualdade. Casanova (2005:25) ratifica que, nuns anos de experiencia, tense comprobado que esta forma de unir acentúa as diferenzas e aumenta a distancia entre os grupos.

Se ben baixo o nome de interculturalidade teñen aparecido formulacións políticas e prácticas moi distintas, pode dicirse que este termo xorde igualmente como

resposta e alternativa ao asimilacionismo, e propugna o recoñecemento da diversidade cultural, do dereito á diferenza, e da valoración de tódalas culturas por igual, pero tamén do seu carácter esencialmente aperturista e da súa posible modificación mutua. A acepción xeneralizada do termo *interculturalismo* fai referencia á interrelación entre culturas, unha convivencia moito máis profunda que a mera coexistencia física. Este concepto ten carácter normativo, busca a solución, empregándose para designar a interdependencia, diálogo, interacción, intercambio, apertura e solidariedade efectiva; recoñecemento dos valores, dos modos de vida e das representacións simbólicas, entre individuos, entre grupos e entre institucións pertencentes a culturas diferentes, ou procedentes de culturas diferentes, como base dunha comprensión e aceptación recíprocas. Por elo, a educación intercultural valora a diferenza cultural como fonte de enriquecemento e traballa en termos de diferenza, non de desigualdade (Galino e Escribano, 1990; Checa e Soriano, 1999; Alcalá, 2004).

A palabra *interculturalidade* aparece no campo educativo, ante as carencias do concepto *multiculturalidade* para describir, no plano do que é, a rica e conflitiva interacción entre os distintos segmentos socioculturais, e, no plano do que debe ser, para poder facer unha proposta de sociedade pluricultural no sentido de convivencia conflitiva pero regulada, tensa pero controlada, de tódalas formas de vida e de conduta. A necesidade de renovar radicalmente os currículos monoculturais, de non separar os grupos na escola, de non presentar como monolíticas as culturas, de levar ao terreo educativo o enriquecemento que supón a presenza de bagaxes culturais diferenciadas e, en definitiva, de intervir educativamente sobre a interacción na escola e de preparar para a interacción na sociedade, son algúns dos aspectos que levaron a presentar este novo paradigma educativo da educación intercultural. As actividades educativas parten, neste caso, da comprensión dun mesmo e da súa realidade, para tratar de entender despois outras realidades.

A educación intercultural supera á educación multicultural no sentido de que esta última reflicte unha postura estática, afirmando a realidade multicultural existente, pero sen que exista a posibilidade de transformación ou cambio. Polo contrario, a educación intercultural pretende:

- O diálogo entre as diversas culturas.
- Aparecer como un proxecto, un desexo a realizar.

- O intercambio, a solidariedade.
- Dirixirse a todo o mundo, non soamente aos inmigrantes.
- Utilizar métodos máis activos e participativos.
- Superar o multiculturalismo, a mera coexistencia de culturas (Etxeberría, 1992:43-44).

Como puntos fortes desta formulación, cabe destacar o feito de que a noción de interculturalidade introduce unha perspectiva dinámica da cultura, implica unha posición igualitaria entre tódalas culturas e, en terceiro lugar, a proposta intercultural céntrase no contacto e a interacción, a mutua influencia, o sincretismo, a mestizaxe cultural. Máis que recoñecer a evidente pluralidade cultural dentro da sociedade, trátase de crear espazos nos que as distintas culturas poidan interactuar, erradicando estereotipos e prexuízos, tomando conciencia das inxustizas que produce a vixente orde internacional e promovendo cambios sociais que eviten as condutas discriminatorias e favorezan as relacións positivas. Nese senso, “a interculturalidade como influencia entre culturas, é parte de toda cultura e ten lugar polo simple feito de aprender algo doutros ao observalos ou ao saber algo deles. Son intercambios que acontecen grazas ás interdependencias que se establecen entre sociedades, grupos ou culturas, transformando as estruturas sociais, as relacións humanas, os comportamentos, os significados, etc. Adquirir consciencia dese feito (saberse seres interculturais ou mestizos) e admitilo (identificarse) como algo enriquecedor é unha característica de madurez cultural” (Gimeno Sacristán, 2001:92).

Un destacado comparativista español resume en poucas palabras os diferentes matices que introduce o uso diferencial dos termos *multiculturalismo* e *interculturalismo*: “...poderíamos sinxelamente dicir que o “multiculturalismo” é, insisto, máis americano e o “interculturalismo” máis europeo; que o primeiro é máis *descriptivo* ou sociolóxico, en canto pretende reflectir unha realidade pluricultural innegable, e o segundo máis *prescriptivo* ou pedagóxico, é dicir, máis orientado ao que debe existir e non existe; e, por último, que o primeiro é máis *pragmático* ou pegado á realidade das cousas, e o segundo máis *poético* (bo senso grego de *poiesis*), máis creativo” (García Garrido, 2004:14).

Con todo, os termos que vimos de analizar non sempre se usan cos significados indicados que acabamos de expoñer. Para outros autores, como é o caso de Martínez Mendoza, a multiculturalidade supera a interculturalidade: “Cando se fala de interculturalidade estase en certa medida presentando a fusión dunha cultura noutra, e onde xeralmente a cultura “superior”, neste caso a do país receptor, asimila totalmente á outra, que perde a súa propia esencia naquela. Cando se presenta a multiculturalidade faise referencia á cohabitación de ámbalas dúas culturas, que se combinan sen que ningunha delas perda a súa propia esencia, algo que é consubstancial á identidade do inmigrante” (2005:301). Outra manifestación da disparidade advertida atopámola na Declaración Universal da Unesco sobre a diversidade cultural, que no seu artigo 2 usa o termo *pluralismo* dende unha significación que ten máis que ver co concepto de *interculturalismo*: “nas nosas sociedades cada vez máis diversificadas, resulta indispensable garantir unha interacción harmoniosa e unha vontade de convivir de persoas e grupos con identidades culturais a un tempo plurais, variadas e dinámicas. As políticas que favorecen a inclusión e participación de tódolos cidadáns garanten a cohesión social e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitúe a resposta política ao feito da diversidade cultural. Inseparábel dun contexto democrático, o pluralismo cultural é propicio aos intercambios culturais e ao desenvolvemento das capacidades creadoras que alimentan a vida pública”.

Cabe, por último, unha terceira vía, superadora da confrontación, que resolve o problema avogando polo xogo combinado de dous principios que non son en modo algún excluíntes senón complementarios: “Paréceme que as expresións *multiculturalidade* e *interculturalismo* captan, cada unha, un dos dous aspectos do problema, pero que ningunha delas é capaz de captar ambos por si mesma. Multiculturalidade significa recoñecer a existencia, o valor e a autonomía das distintas culturas existentes. Interculturalismo significa comprender que son sistemas en proceso de cambio, pola súa dinámica, tanto interna –evolución, conflito– como externa –imitación, competencia–. Os sufixos non son inocentes: a multiculturalidade é unha situación dada; o interculturalismo, unha visión de futuro” (Fernández Enguita, 2001:55). Puig Rovira (1994:105) defende igualmente a validez dos dous criterios: diferenza e universalismo son razóns que debidamente combinadas poden sustentar un novo xeito de orientarse en situacións de vida e formación de gran diversidade étnico-cultural.

Na nosa opinión, a procura dunha sociedade na que toda conduta discriminatoria estea erradicada, vai esixir, entre outros requisitos, de facer da interculturalidade o camiño a percorrer por unhas escolas, que, en razón de diversas circunstancias, se tornaron crecentemente multiculturais.

1.1.5. A diversidade cultural na escola

1.1.5.1. Función social da educación

Neste apartado, interésanos analizar as tres vertentes que ao noso entender definen o tema enunciado, diferenciando, polo que respecta á educación e a escola, entre o papel encomendado, o papel que realmente compren, e, por último, o papel que poderían e/ou deberían cumprir.

No tocante ao primeiro aspecto mencionado, cabe dicir que a saturación de tarefas encargadas aos centros educativos é unha realidade facilmente comprobábel. Máis aínda, sucede con demasiada frecuencia que atribuímos á educación responsabilidades que caen en boa medida fóra das súas competencias e posibilidades, esquecendo que o potencial da escola como espazo de produción de democracia e igualdade é inmenso e, sen embargo, limitado (Terrén, 2004:125). Se a natureza se deteriora (Buxarrais Estrada *et al.*, 1993:116), propoñen facer educación ambiental. Se hai discriminación da muller, fagamos unha educación non sexista. Se a violencia atravesa as relacións entre as comunidades, fagamos educación para a paz. Se esperamos para dentro de moi pouco unha sociedade avellentada, que as escolas fomenten actitudes positivas e solidarias cos anciáns. Se a xenofobia e o racismo medran, que os educadores se encarguen de educar no multiculturalismo e na tolerancia. A lista sería interminábel, pois calquera problema social ou político pode presentarse facilmente como un problema educativo.

Cómpre concretar con precisión as funcións que lle corresponde desempeñar á educación. Ademais da consabida tarefa de custodia, segundo Pérez Gómez (1998), a escola pode e debe cumprir tres misións complementarias:

- Función socializadora: a institución escolar exerce poderosos influxos de socialización, condicionando o desenvolvemento das novas xeracións nas súas formas de pensar, sentir, expresarse e actuar.

- Función instrutiva: desenvólvese mediante a actividade de ensinanza-aprendizaxe, sistemática e intencional, encamiñada a perfeccionar o proceso de socialización espontáneo, compensar as lagoas e deficiencias e preparar o capital humano da comunidade social.
- Función educativa: a escola actúa coa intención substantiva de ofrecer ás futuras xeracións a posibilidade de cuestionar a validez antropolóxica dos influxos sociais, de elaborar alternativas e de tomar decisións relativamente autónomas.

Deteñámonos no primeiro dos cometidos enumerados, a función socializadora, consistente en inxectar en cada alumno o que Durkheim chamaría a *conciencia colectiva*. Os mestres comunican aos seus escolares, aínda que non o intenten, a súa forma particular de ver o mundo, a súa maneira de sentilo e valoralo, as súas propias crenzas, prexuízos, estereotipos e valores. Neste sentido, as relacións entre enculturación⁸, socialización e educación son estreitas, pois como afirma Jordán (1992a:19-20), “todos estes procesos –e de xeito máis deliberado a *educación*– teñen como función esencial a configuración nos suxeitos (nos alumnos) de disposicións psíquicas (coñecementos, valores, etc.) acordes co “programa cultural” que serve para adaptarse a un medio social concreto”. Educar significa culturizar, é dicir incorporar aos suxeitos á cultura vixente, de maneira que se alguén dubida da lexitimidade da culturización dubida da lexitimidade de recibir educación nos primeiros anos da vida, desautorizando a “imposición cultural” que os pais acometen cos seus fillos no seo familiar (Sarramona, 1992:173). A función primaria do sistema de ensinanza, base de tódalas demais funcións, é a de impoñer a lexitimidade dunha determinada cultura; imposición que leva implícita a declaración do resto das culturas como ilexítimas e inferiores. Esta tendencia ao etnocentrismo e a homoxeneización é unha característica connatural a tódalas culturas e soe ter a súa tradución na escola na configuración dun currículo que propón unha cosmovisión unilateral do mundo, da historia, da cultura..., que supón á vez unha deslexitimación do diverso e unha comprensión pechada, pasiva, monolítica do feito cultural (García Castaño e Pulido Moyano, 1992; Jordán, 1996). As institucións educativas teñen sido e son en moitos casos un instrumento de

⁸ Enténdese por enculturación o conxunto de procesos que levan á persoa a adquirir a cultura do seu grupo de referencia. Dita adquisición xeneralízase mediante procesos afectivos de identificación con membros significados do grupo, xeralmente membros familiares.

uniformización cultural, un instrumento de normalización e asimilación que segue os patróns da cultura dominante establecida maioritariamente.

A educación ten por finalidade a integración de todos no corpo social pola uniformidade dos valores morais, dos coñecementos, das categorías intelectuais. Auténtico motor da cohesión nacional, a escola era ese lugar que permitía, mediante a transmisión de coñecementos e a inculcación implícita e explícita dos valores políticos e civís, a integración social e política (Phillips, 1997). Esta función socializadora é precisamente a que segundo Fernández Enguita (2001:51) dá orixe á escola, que “naceu como unha institución decididamente asimilacionista, uniformizadora, unha máquina de fabricar súbditos ou cidadáns, pero en todo caso, iguais, cunha única cultura común, comprendidos nesta a linguaxe, as crenzas, a identidade, os valores, as pautas de conduta...”. Segundo este autor, polo menos a partir do século XIX, os estados nacionais estiveron entre os primeiros interesados na expansión da educación e teñen sido os principais determinantes da súa organización, por canto “atoparon nela un poderoso instrumento para a formación dunha cultura e unha identidade nacionais, para a configuración dunha relación máis directa entre o individuo e o poder político para a xeneralización da cidadanía” (Fernández Enguita, 2001:45). O sistema educativo e as institucións escolares foron concibidos en función dese labor *nacionalizador* da escola, ao servizo do Estado-nación⁹ e do tipo de cidadanía a el asociada.

A tarefa socializadora resulta relativamente sinxela cando o contexto social é monocultural, en tanto ninguén discute os obxectivos integradores que a educación ten pola súa propia natureza: reproducir núcleos de valores amplamente aceptados, tendentes a unha socialización converxente, é dicir á unificación e integración dos nenos na cultura dominante. Os problemas xorden cando convive máis dunha cultura nun mesmo medio social, ou ben cando hai que preparar para vivir nun contexto multicultural. A globalización e a complexidade das actuais sociedades pluriculturais deixou obsoleto o clásico concepto de Estado-nación, sendo hoxe a maior parte das nacións multiculturais, ben porque no seu interior convive máis dunha realidade nacional, ben pola presenza de comunidades distintas froito da inmigración.

⁹ O concepto de nación é o dunha comunidade, que ocupa un territorio determinado e que comparte unha lingua, unha tradición cultural e unha historia común e que se ten dotado dun conxunto de institucións que regulan a súa vida. Co nacemento dos modernos Estados-nación, a partir do século XVIII, a identidade nacional e cultural compartida convértese nun poderoso instrumento de cohesión política, que ven a substituír ás vellas identidades tradicionais (locais, étnicas ou relixiosas) e que se impón fundamentalmente a través da escolarización e do servizo militar (Besalú, 2002a).

Cinguíndonos ao papel que realmente compre, certamente, como vimos de ver, a educación constitúe unha potente máquina de reprodución social, estatutaria e cultural; pero sen embargo, ten sido igualmente e é un potente instrumento de igualación social (Fernández Enguita, 2001). Afortunadamente, o proceso reprodutor non funciona dun xeito monolítico e acrítico, senón que os actores gozan dunha autonomía relativa: “nin a cultura é un simple reflexo da infraestrutura económica, nin a pedagogía é unha técnica de asimilación cultural infalíbel, nin a escola un espazo para a reprodución social e cultural, nin, por último, os educadores uns simples peóns en mans da clase dominante. Fronte ao discurso da reprodución, teoricamente defectuoso e estratexicamente paralizador, érguese o discurso da produción, que fala da pedagogía como unha praxe política e ética” (Besalú, 2002a:40-41). Quen mellor explicou e practicou esta posición foi, sen dúbida, o pedagogo brasileiro Paulo Freire, para quen ensinar esixe recoñecer que somos seres condicionados, pero non determinados: a concientización non é senón o esforzo crítico do coñecemento dos atrancos que dificultan a tarefa histórica de cambiar o mundo. Fronte ás posicións exclusivamente técnicas e reprodutivas, aparece con gran vigor a dimensión construtiva e transformadora da educación, definindo a escola como lugar de cambio e, tal como veremos no capítulo 4, un novo estilo de profesor, centrado na reflexión e o debate creativo cos compañeiros do centro.

Perspectiva optimista que non debe levarnos a esquecer visións máis críticas, cal é a de López Melero, que disecciona con extraordinaria claridade o tema: “Esta escola selectiva, apoiada no modelo deficitario, valora máis as capacidades que os procesos; os agrupamentos homoxéneos que os heteroxéneos; a competitividade que a cooperación; o individualismo que a aprendizaxe solidaria; os modelos pechados, ríxidos e inflexíbeis que os proxectos educativos abertos, comprensivos e transformadores; apóiase en modelos tecnicistas e non en modelos holísticos e ecolóxicos; ensínanse contidos académicos, como medio de desenvolver habilidades e destrezas, e non contidos culturais e vivenciais, como instrumentos para adquirir e desenvolver estratexias que lles permitan resolver problemas da vida cotiá. É esta unha escola avaliadora de resultados e non de procesos, sobre un criterio presuntamente obxectivo. É unha escola seleccionadora e non educadora” (2000:88).

En calquera caso, no terreo da interculturalidade, Fernández Enguita (2003:260) estima como facilmente constatábel que, polo momento, a educación formal non parece

que tivera moito éxito en vacinar aos adolescentes e xoves contra o racismo, a xenofobia ou, sinxelamente, o rexeitamento cara ao outro, e moito menos na súa etapa obrigatoria.

Situándonos no momento presente, cabe facer algunhas consideracións respecto do papel que deberá cumprir a escola, é dicir, explicitar as potencialidades que lle supoñemos. A primeira constatación de partida vai ser que a función social da educación na sociedade moderna ten mudado de maneira considerábel, o que leva a Carbonell (2005:16) a soste que educar xa non será nunca máis un case sinónimo de fabricar bos pais e boas nais de familia (que quere dicir *bo* e que é hoxe unha *familia*?), nin traballadores submisos e cualificados (en cal dos moitos traballos que teremos que facer, cada vez durante menos tempo ao longo das nosas vidas?). Educar xa non pode limitarse a ensinar habilidades ou destrezas: fai falla forxar persoas competentes. Non ten que transmitir só coñecementos, precisa ademais ensinar a pensar, a aprender a aprender. Non pode limitarse a adestrar nunhas normas: fai falla aprender a mellor maneira de cambialas para melloralas. A educación non pode continuar mirándose o embigo, acubillada nunha *culturiña* nacional. Xa non é útil ensinar a andar polo camiño dereito que percorreron tódalas xeracións anteriores, agora fai falla acompañar na aprendizaxe da arte da navegación pola incerteza.

Agora ben, pese a terse rompido o consenso social sobre os obxectivos que deben perseguir as institucións escolares e sobre os valores que deben fomentar e ante o risco crecente de falla de cohesión social, a educación volve ser considerada como un requisito ineludíbel para a formación dunha cidadanía activa, participativa e consciente. A escola, confirma Esteve Zarazaga (2000:16-17), segue a ser un axente relevante na socialización de crenzas, actitudes e valores dentro do proceso educativo dos nenos e adolescentes; o peculiar do momento actual é que nos atopamos ante unha auténtica socialización diverxente, cuxo desenvolvemento extremo podería por en perigo a mínima cohesión social sen a cal unha sociedade se disgrega.

Os educadores debemos retomar o discurso sobre as funcións sociais da educación porque agora, máis que nunca, sabemos que esta non é senón un instrumento en mans da sociedade, que busca nesta práctica o cultivo do zume que ha de conservala e rexenerala, a transmisión da cultura que faga posíbel a súa continuidade histórica (Besalú, 2002a:33). Para Gimeno Sacristán (2001:151), a cuestión a resolver radica precisamente en como facer viable o desenvolvemento da individualidade ao tempo que a pertenza a comunidades coas que comprometerse, como facer posíbel enraizar ao

individuo solidario cos que o rodean (comunidades restrinxidas) coa súa proxección máis universal en relacións políticas amplas. Cómpre, en todo caso, afirman Santos Rego e Lorenzo Moledo (2006:95), volver a formular o papel da educación dentro do proceso de socialización así como os fundamentos dende os que aquela pode favorecer o pluralismo, sen que elo afecte á imprescindíbel cohesión social. Ata agora a educación dinamizaba procesos de socialización converxentes, unificando valores, patróns lingüísticos e concepcións da vida. Nestes momentos, sen embargo, o auxe dos fluxos migratorios favorece a ruptura desa socialización converxente en aras a unha mellor xestión da diversidade cultural.

E por outra parte, pregúntase Jordán (1994:27) se o profesorado debería deixarse levar da frecuente inclinación a ver a orixe das disfuncións escolares “fóra”, nunhas condicións sociais negativas, ou se –polo contrario– “habería de esforzarse por *autoavaliar* máis o extraordinario protagonismo social que pode xogar dende a privilexiada institución na que desempeña o seu traballo”. Certamente, argumenta Abenoza Guardiola (2004), debemos superar o marco ideolóxico conservador, segundo o que a escola é vista como a institución con maior capacidade de socializar, porque nela apréndense os valores, tradicións e cultura dominantes, pasando a contemplar aos alumnos como suxeitos activos, e non só como mentes abstractas que deben adquirir uns coñecementos.

A educación, e particularmente a escola, dende unha perspectiva realmente democrática, enténdense como instrumentos ao servizo do desenvolvemento integral das persoas e da mellora da sociedade. A escola aparece como un lugar de encontro onde se atravesan e se enriquecen os diversos modelos culturais, como un espazo privilexiado onde, fronte ás desigualdades, se ofrece a posibilidade de recoñecer a igual dignidade de todos. O noso ordenamento legal participa dese espírito ao recoñecer aos diferentes pobos de España, as súas culturas e tradicións, linguas e institucións, ao apostar por unha sociedade plural, polo respecto á diversidade de ideas e crenzas, e ao proclamar os valores superiores da igualdade e xustiza. En consecuencia, a escola debe pasar de ser unha reprodutora da cultura maioritaria, ou dominante, a ser xeradora de construción cultural (Jordán, 1996). Un dos obxectivos básicos do sistema escolar das modernas sociedades occidentais ha de ser “producir cidadáns capaces de integrarse sen conflitos insalvábais no modelo democrático existente; polo tanto, é necesario poñer o acento nos

elementos de homoxeneización das diferenzas (lingüísticas, relixiosas, etc.) co fin de construír unha identidade básica común “ (Actis, 2006:103).

Sendo conscientes, eso si, das limitacións institucionais ás que se enfronta a institución escolar, en tanto o suxeito pedagóxico é fundamentalmente un suxeito social, para quen a familia, as diferentes institucións relixiosas e os grandes medios de comunicación son potentes elementos socializadores. Tratarase entón de mudar as estratexias, evitando caer no voluntarismo e tamén na inactividade. Entre a inxenuidade dos que defenden a escola como unha illa de igualitarismo e a parálise que supón considerala unicamente como reprodutora de desigualdades, hai espazo para a acción colectiva a prol da igualdade e en contra da discriminación.

Función intercultural

Do grupo das tres complexas e mesmo contraditorias finalidades da escola enunciadas, destaca precisamente a función educativa, na que vai estar inserido o que denominaremos cometido intercultural da escola. Esta tarefa intercultural sitúanos ante unha nova concepción da educación como base prioritaria para operar o cambio, a innovación e o crecemento dentro da sociedade; inducendo a Delors (1996:42) a declarar a obriga para a escola de axudar a facer medrar un novo humanismo, cun compoñente ético esencial e que sitúe nun lugar importante o coñecemento e o respecto das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizacións, como contrapeso necesario a unha globalización que, doutra maneira, só se notaría nos aspectos económicos ou técnicos.

As institucións educativas son os escenarios que por sentido, cometido e desenvolvemento integral máis inflúen na adaptación e mellora continua da interculturalidade. Fronte á asimetría que desgraciadamente se dá nas interaccións na maioría de ámbitos sociais, a institución escolar representa o único espazo de contacto obrigatorio entre grupos sociais –diversas minorías, diversas maiorías– e nela dirímese a experiencia de cooperación ou de conflito, a emancipación ou a reprodución da desigualdade, o rexeitamento ou a inclusión, que implica o recoñecemento e a defensa de tódolos membros da comunidade educativa, dende a propia comunidade educativa (Abajo e Carrasco, 2004:29; Domínguez Garrido, 2006:11).

O feito de ser un espazo de contacto obrigatorio entre grupos sociais constituiría razón suficiente para que a escola deba atender coidadosamente ás diferenzas culturais

dos seus alumnos, pero é que ademais deste hai outros motivos. Debe facelo así mesmo por coherencia cos principios asumidos por sociedades que defenden dereitos de igualdade, equidade e participación social; e tamén porque de non facelo así quedaría seguramente hipotecado o éxito educativo de moitos nenos minoritarios. É dicir, unha vez acollidos na institución escolar os alumnos “diferentes”, a deontoloxía profesional obriga a intentar que todos eles se beneficien dos obxectivos educativos a través da pertinente adaptación pedagóxica do currículo e da intervención docente (Aguado *et al.*, 2005:20; Jordán, 1992a:32).

A escola, especialmente a escola pública, ha de facer súa, con todas as consecuencias, a cultura da diversidade, abrindo espazos para a participación real e efectiva das culturas minoritarias na toma de decisións, para a expresión e intercambio cultural, de maneira que contribúa efectivamente ao desenvolvemento dunha sociedade máis humana, menos discriminatoria, máis democrática, máis xusta e solidaria (Abdallah-Pretceille, 2001). Sen necesidade de caer no extremo de afirmar o relativismo absoluto, a indiferenza ética do “todo vale”, nin a identidade incuestionábel das diferentes culturas, parece necesario recoñecer que a escola non pode transmitir nin traballar dentro dun único marco cultural, un único modelo de pensar sobre a verdade, o ben e a beleza. Os docentes e a propia institución escolar atópanse ante o reto de construír outro marco cultural máis amplo e flexíbel que permita a integración de valores, ideas, tradicións, costumes e aspiracións que asuman a diversidade, a pluralidade, a reflexión crítica e a tolerancia, tanto como a esixencia de elaborar a propia identidade individual e grupal (Pérez Gómez, 1998:44).

Sen embargo, a experiencia ensínanos que a convivencia de distintas culturas nun mesmo espazo só é posíbel se existen unhas regras comúns, uns mínimos éticos e morais que permitan a todos expresarse e ser quen son, dende o respecto ao outro. Por elo, ha de ser tida en conta a consideración de Siguan (1998:144) no sentido de que non é posíbel montar un sistema educativo no que simultaneamente se exalten culturas con valores contraditorios entre si igual que é imposible montar un sistema educativo que renuncie a facer ningún xuízo de valor. A educación, explícita ou implicitamente, sempre se asenta nun sistema de valores, nunha responsabilidade compartida, nuns deberes e dereitos que fagan posíbel a vida social.

O coñecido Informe Unesco da Comisión Internacional sobre a educación para o século XXI comeza coas seguintes palabras: “Fronte aos numerosos desafíos do porvir,

a educación constitúe un instrumento indispensábel para que a humanidade poida progresar cara aos ideais de paz, liberdade e xustiza social” (Delors, 1996:13). No devandito Informe, establécense os catro piares básicos da educación ante a nova sociedade mundial, aprender a coñecer, aprender a facer, aprender a ser e aprender a convivir. Respecto deste último reto, dise: “Trátase de aprender a vivir xuntos coñecendo mellor aos demais, a súa historia, as súas tradicións e a súa espiritualidade, e a partir de aí, crear un espírito novo que impulse a realización de proxectos comúns ou a solución intelixente e pacífica dos inevitábeis conflitos, grazas xustamente a esta comprensión de que as relacións de interdependencia son cada vez maiores, e a unha análise compartida dos riscos e retos de futuro. Unha utopía, pensarán, pero unha utopía necesaria, unha utopía esencial para saír do perigoso ciclo alimentado polo cinismo ou a resignación” (Delors, 1996:22). Fernández Enguita (2003:259) xulga que non hai outra institución tan capacitada como a escola para esta tarefa, pois ningunha como ela pode organizar unha experiencia diáfana, continuada, sistemática e reflexiva de convivencia e ademais na idade xusta. A ela correspóndelle, pois, desenvolver as bases persoais, para unha sociedade plural, tolerante, democrática e harmónica.

Deberá ser obxecto de atención das escolas todo o que dificulte, impida ou nesgue a comunicación cos outros, podendo intervir os centros educativos en catro aspectos fundamentais: 1) O que atinxe á propia organización do ambiente educativo: problemas nas aulas, dos grupos dentro do centro, relacións co equipo directivo, coas familias, grupos sociais ou culturais, etc. 2) O abordar no currículo o esclarecemento de conflitos que actúan de barreiras para a aproximación entre as persoas, grupos e culturas. 3) Dotando con instrumentos culturais e de oportunidades ás persoas e aos colectivos en condicións de igualdade para poder entrar en contacto e dialogar con outros diferentes a nós: aprendizaxe de idiomas, uso de tecnoloxías da comunicación, regras de diálogo e da razoabilidade, etc. 4) Facilitar que os individuos poidan participar e achegarse a outros para coñecelos (viaxes, intercambios escolares, participación en actividades de asistencia, mantemento de correspondencia escolar, etc.), así como proporcionar unha mínima alfabetización intercultural precisa para aproximarse aos demais (Gimeno Sacristán, 2001:131).

Enfrontámonos á incerteza de que a escola poida cumprir este cometido eficazmente, como así o manifesta Gundara (1998:93-94), quen, pese a recoñecer que a educación tanto formal como informal ten unha importancia fundamental como medio

para combater o crecemento da xenofobia e a violencia, considera que hai pouco fundamento para soste que a educación poida proporcionar unha panacea a curto prazo para os males que angustian ás sociedades europeas. Cómpre, sen embargo, manter a esperanza en que unha concepción aberta e dinámica da cultura nos vai permitir afrontar o feito pluricultural cunha perspectiva máis positiva. En sintonía coa afirmación de Juliano (1993:149), estimamos que o desafío consiste en ver a diferenza cultural, non como un obstáculo a salvar senón como un enriquecemento a lograr.

O principal reto que nos impón o actual século é, en definitiva, avanzar cara a un novo modelo de organización social nun contexto progresivamente multicultural que nos permita vencer as diferentes tensións subxacentes ao actual proceso de cambio: a tensión entre global e local, a tensión entre a tradición e a modernidade, e a tensión entre a indispensable competitividade, por un lado, e a igualdade de oportunidades, por outro (Sabriego, 2002). Tal como afirman Aguado *et al.* (2005:20), a educación ou é intercultural ou non é educación.

1.1.5.2. Estratexias de xestión

Muñoz Sedano (1997:16), citando a Etxeberria (1992), en referencia aos países europeos distingue tres grupos:

- Países que teñen algún tipo de programa respecto ás linguas e culturas de orixe estranxeira: Alemaña, Francia, Holanda, Suecia, Bélxica.
- Países onde o fundamental é previr o fracaso escolar e as clases de lingua son entendidas como un período provisional, como en Gran Bretaña.
- Países onde non se dá ningún tipo de atención especial e que “integran” (asimilan) aos fillos de inmigrantes dende o primeiro momento, como Italia.

Para Essomba (2006), quen asegura que as estratexias de xestión da diversidade na escola son, en certo modo, un espello dos escenarios de xestión da diversidade na sociedade, as estratexias educativas seguidas polos diferentes sistemas escolares son as catro seguintes:

1. *Especialización*: esta estratexia educativa –da que a política educativa británica é un bo exemplo– está aínda presente e altamente valorada no noso sistema educativo á hora de dar resposta á diversidade. Parte do principio de que as

diferenzas entre os alumnos implican unha diferenza tamén nos obxectivos, contidos e metodoloxías que deben levarse a cabo con cada un deles, segundo as súas características. A clave desta estratexia reside no feito de separar aos alumnos en grupos homoxéneos con respecto á variábel que se toma en consideración. Sen embargo, dende o punto de vista estritamente didáctico, hai anos que sabemos que as agrupacións homoxéneas de carácter estrutural non favorecen a aprendizaxe dos alumnos tanto como as agrupacións máis heteroxéneas, e por outra parte, se educamos aos alumnos por separado, estamos restando oportunidades para fomentar a súa competencia social para cooperar con outros alumnos diferentes, e estamos favorecendo a constitución de contornos sociais potencialmente fragmentados. Valoramos como Essomba (2006:84) que educarnos por separado para despois convivir xuntos, parece a todas luces un desatino.

2. *Incorporación*: trátase da estratexia xenuína da nosa tradición pedagóxica para atender á diversidade, e que inspira igualmente a política educativa francesa. Partindo da negación das diferenzas, ou non tomándoas en consideración baixo o pretexto de evitar a segregación, ofértase un currículo único, ao que deben adaptarse todos os alumnos. Agora ben, unha cousa é que desexemos que os alumnos sexan iguais, e outra moi distinta que estes mesmos alumnos non sexan diferentes, en intereses, motivacións, estilos de aprendizaxe, e mesmo valores.
3. *Integración*: trátase dunha estratexia comprensiva de xestión da diversidade, que se aplica a todo o conxunto de alumnos, considerando ademais o desenvolvemento destes dende unha perspectiva global e non só intelectual. Os eixes fundamentais da atención á diversidade, fundamentada no principio de normalización, son a aceptación da diferenza e a eliminación da desigualdade. A integración pode chegar a facer crónica a diferenza en termos de diversidade cultural, e polo tanto corre o risco de provocar os efectos contrarios aos esperados, cristalizando unha mirada distinta cara a aquel que non é como a maioría.
4. *Inclusión*: o termo inclusión nace e consolídase na área anglosaxona de influencia educativa nas décadas dos oitenta e dos noventa do século pasado. A inclusión esixe un cambio de mirada, no cal a diferenza é contemplada con normalidade – non como un feito extraordinario– e abórdase dende a totalidade de variábeis que definen a existencia dun suxeito. A integración, aclara Essomba (2006:92), é unha

maneira de entender a diferenza; a inclusión é unha maneira de entender a igualdade.

O autor inclínase pola inclusión como a mellor estratexia de xestión da diversidade para atender aos alumnos de familias inmigradas, pero advertindo que non sempre se dan as condicións contextuais apropiadas para a súa aplicación. A xeito de conclusión, sentencia Essomba (2006:94), a toma de decisións acerca de que estratexia de xestión da diversidade seguir non debe basearse nunha formulación estrutural senón funcional, debe responder ás características propias dos alumnos de familias inmigradas que temos nas aulas, así como aos condicionantes organizativos e curriculares desa escola e o seu entorno social.

1.1.5.3. Fases da resposta educativa á pluriculturalidade

A problemática suscitada polas relacións entre a cultura e os sistemas escolares dende a óptica da educación multicultural, presentouse en Europa con toda intensidade a partir dos movementos migratorios que seguiron á Segunda Guerra Mundial. Segundo Muñoz Sedano (1997:14), poden distinguirse ao respecto catro etapas sucesivas:

1. 1945-1970. Emigración económica cara aos países máis industrializados, con intención de regresar. Programas educativos asimilacionistas e incompletos. Preténdese unicamente que os fillos dos inmigrados aprendan a lingua da cultura maioritaria e se incorporen aos programas educativos vixentes.
2. 1973-1980. A crise económica fai consciente ao sistema escolar das súas deficiencias ante a situación particular dos fillos dos inmigrantes e analízase a súa problemática específica. Príncipianse programas de atención multicultural dentro da educación compensatoria.
3. Década dos oitenta. Elabórase un primeiro marco teórico sobre a educación intercultural en Europa. Tanto o Consello de Europa como o Parlamento Europeo promulgan importantes medidas xurídicas para que os Estados membros incrementen as accións educativas baseadas no dereito á diferenza e o respecto ás minorías, e intensifiquen as súas accións contra o racismo e a xenofobia. Florecen teorías e prácticas de educación multicultural e intercultural.

4. Actualmente a situación económica dos inmigrantes empeorou pola recesión económica e endurecéronse as medidas restritivas fronte á inmigración. Educativamente, recoñécense os dereitos á identidade das minorías culturais e a unha educación diferenciada, se ben pola influencia da política xeral e da presión social, hai risco de alentar as correntes de integración asimiladora no interior das escolas.

Hai quen, sen embargo, parece ignorar a existencia destes estadios, opinando que a principal preocupación das escolas europeas ante o feito pluricultural non foi outra que a procura de solucións ante o reiterado fracaso escolar por parte dos alumnos pertencentes ás minorías. Deste parecer é Carbonell (1995:97), quen non cre que poida dicirse seriamente que o motor deses cambios nas estratexias educativas teña sido a preocupación polo feito de que cada cultura ten unha dignidade e un valor que deben ser respectados e conservados.

Resulta interesante, igualmente, o percorrido efectuado por Besalú (2002a) – quen o toma á súa vez de J. Lynch e D. Selby– polas diferentes fases da resposta educativa á diversidade cultural no Reino Unido, dende o fin da Segunda Guerra Mundial ata a actualidade:

- a) *Fase de laissez-faire (1945-1960)*. O sistema escolar non introduce ningunha modificación ante a incorporación de novo alumnado. Consenso etnocentrista sobre a necesidade de que os *diversos etnicamente* se asimilen á maioría.
- b) *Fase do inglés como segunda lingua (1960-1970)*. Políticas compensatorias para enfrontarse aos problemas –de tipo pedagóxico– dos nenos minoritarios. Polo demais, a diversidade cultural debe diluírse en favor da cultura dominante.
- c) *Fase do déficit (1970-1980)*. Percíbense os conflitos causados polas prácticas asimilacionistas e ofrécense aos alumnos minoritarios, unhas ensinanzas complementarias relacionadas coas súas culturas de orixe, sen cuestionar o currículo escolar común, nin as condicións que xeran racismo e desigualdade.
- d) *Fase do currículo multicultural (1980-1985)*. Acéptase o pluralismo cultural e preséntase a necesidade de cambiar significativamente o currículo, abríndoo ás visións das distintas culturas que conviven nunha mesma sociedade. As culturas

minoritarias empezan a ser tidas en conta nas escolas, pero unicamente dende a perspectiva máis folclórica.

- e) *Fase antirracista (1985-1990)*. Iníciase ante o fracaso das opcións anteriores e o deterioro progresivo da convivencia interétnica. O racismo e a redución dos prexuízos son preocupacións principais das escolas e plans de estudos.

Mentres todo isto tiña lugar nos sistemas educativos europeos (e de maneira moi semellante no norteamericano), que foron pasando por diferentes enfoques na atención á diversidade cultural, acompañando este proceso de avaliacións, debates, análises críticas, etc.; a nosa tradición multicultural —referímonos á inclusión contemporánea de minorías culturais procedentes da migración exterior— é moito máis recente. De todos modos, estas cuestións non comezaron a afrontarse ata a década dos noventa.

A secuencia común da xestión levada a cabo polas autoridades das diferentes Comunidades Autónomas españolas¹⁰ ante a chegada de alumnos inmigrantes foi a seguinte:

1. Fase de incorporación. A chegada de novos alumnos aos centros afrontouse por parte do profesorado sen recursos humanos nin materiais ofrecidos por parte da Administración. Arrastrouse aos centros educativos cara ao clásico erro do republicanismo francés: identificar igualdade de oportunidades con igualdade de atención socioeducativa.
2. Fase de segregación. As tensións da fase anterior foron enfrontadas segregando a este alumnado do seu grupo-clase de referencia, con dispositivos específicos de atención educativa a cargo de especialistas.
3. Fase de integración. O alumno pertence a un grupo-clase ordinario, asistindo a clases específicas de reforzo lingüístico, se procede, a partir das súas necesidades individuais e non polo simple feito de ter nacionalidade estranxeira.

¹⁰ O propio Estado sigueu unhas pautas moi similares: unha fase de incorporación coa LOXSE hai dez anos, pasando por unha etapa de segregación plasmada na LOCE, entrando, por último, na actualidade na fase da integración da man da LOE.

1.1.5.4. Diferenzas culturais e desigualdade social

Unha situación farto frecuente na realidade escolar é a articulación da diversidade cultural cunha situación socioeconómica de pobreza, o que os antropólogos teñen denominado “socio-etnia”. Conceptos como multiculturalismo ou interculturalidade, precisamente pola súa denominación poden levarnos a desprezar as dimensións socioeconómicas¹¹ e xurídicas do problema. Non podemos esquecer que a interacción non se dá na maioría das ocasións no plano de igualdade senón de desigualdade, dominio e xerarquías etnorraciais (sistemas de estratificación que veñen a sumarse aos de clase e de xénero). Algúns dos conflitos constatados entre familias de diversos grupos culturais non tiñan unha orixe cultural senón, sinxelamente, a loita pola supervivencia (Bartolomé, 2002:14).

Diferentes autores téñennos apercibido acerca da sobreestimación dos aspectos culturais no debate sobre a interculturalidade, descoidando as dinámicas económicas e sociais que están conectadas coas relacións interculturais. Vexamos algunhas citas concluíntes a este respecto:

- “Con frecuencia, as dificultades para delimitar, deseñar e aplicar as propostas educativas interculturais derívanse da íntima conexión entre marxinalidade cultural e marxinação social” (Aguado *et al.*, 1999:30).
- “...é necesario crear mellores condicións de inserción social e de emprego para toda a poboación, tendo en conta as situacións de desigualdade e marxinação que viven algúns sectores sociais” (Besalú *et al.*, 1998:239-240).
- “...é fundamental unha dimensión comunitaria, este traballar conxuntamente e tecer complicidades entre uns e outros para poder construír e alcanzar o que sería unha harmónica creación de contornos que permita que os individuos sexamos capaces de construír a nosa identidade en sintonía cos demais” (Essomba, 2005:130).

¹¹ A este respecto, Martínez Mendoza (2005:97) advirtenos que en realidade non son as culturas as que rivalizan entre si polo poder na sociedade, senón determinados grupos que argumentan a súa posición apoiándose nunha cultura que definen como superior. Como este intercambio non é simétrico, os valores tampouco o son, estes grupos de poder soen impoñer os modos de organización social e de vida da súa cultura dominante, relegando á marxinalidade e á falla de recursos ás culturas minoritarias.

- “O que non parece razoábel é unha visión idealista e romántica que conduza ao encubrimento de razóns socio-políticas e económicas de fondo, cando é o caso flagrante que poidan estar perpetuando situacións de meridiana inxustiza e opresión humana. En tales casos, nin a pedagogía nin ningunha outra ciencia social teñen expeditas ningunha vía que non sexa a de axudar a denunciar o inxustificábel e a dotar de capacidades adecuadas a quen necesitan de simple emancipación” (Santos Rego, 1994b:124).
- “A escola non o pode facer todo nin o pode facer soa. (...) é difícil que consiga rendementos académicos mellores en moitos alumnos de grupos minoritarios se no barrio a penas hai políticas sociais que saneen as condicións básicas (vivenda, traballo, servizos familiares, iniciativas socioculturais, etc.)” (Jordán, 2001a:53).

A escola é efectivamente un lugar propicio para o tratamento educativo da diversidade e a consecución de obxectivos valiosos; sen embargo, se pensamos que coa nosa única intervención dende un centro educativo podemos transformar o individuo, estamos errados. Para Padilla Ortega as medidas máis urxentes pasan por reforzar a protección social, fomentando o apoio á familia e potenciando a súa relación cos ámbitos formais e non formais da educación. Isto unicamente poderá plasmarse na garantía duns servizos de benestar universais de calidade. Só entón, na medida en que a institución escolar sexa apoiada externamente, será posíbel esperar unha mellora nos resultados dos menores inmigrantes e, en xeral, de toda a poboación escolar (2007:76). Agora ben, e como esta mesma autora advirte, se a escola non funciona, o que inicialmente tería unha orixe socioeconómica –a situación máis precaria da poboación inmigrante– pode transformarse nunha exclusión social real ante a falla de oportunidades de partida e a carencia de recursos adquiridos no proceso educativo. A perpetuación desta situación entre xeracións daría lugar á estigmatización de sectores de poboación en razón da súa orixe, e a atribuíla a factores étnicos (Padilla Ortega, 2007:68).

1.1.5.5. Vantaxes e problemas do multiculturalismo no ensino

O atraso académico e/ou maiores índices de absentismo escolar e conflitividade nas aulas, son algunhas das tachas que, con razón ou sen ela, se teñen atribuído á presenza de alumnado diverso culturalmente nos centros educativos. Carabaña (1993)

fai un repaso meticuloso polos que poden ser considerados problemas asociados á multiculturalidade no ensino:

1. O *éxito escolar diferencial* dos grupos sociais. O maior fracaso escolar de certos grupos socialmente desfavorecidos explicouse por características das súas subculturas.
2. A extensión das formulacións multiculturalistas ás mulleres, pese a que a escola ten enfrontado con notable éxito o problema da discriminación sexual.
3. Problema de gran importancia é tamén o do bilingüismo en Comunidades con lingua propia.
4. A chegada de inmigrantes e a súa concentración en certas zonas ou escolas.
5. Ante a escaseza de minorías en España, os importadores das teorías multiculturalistas víronse obrigados a recorrer á única minoría importante española, os xitanos.
6. A incorporación a Europa.

Con todo, pode afirmarse, sen temor a errar, que as vantaxes da diversidade superan os atrancos. Os contextos heteroxéneos aos que asisten alumnos de distintos grupos étnicos ou culturais, proporcionan unha excelente ocasión para educar a tolerancia. Porque a alta conflitividade das aulas heteroxéneas representa non só unha dificultade a superar, senón tamén unha excelente oportunidade para aprender a ser tolerantes nunha sociedade que cada vez é máis heteroxénea e conflitiva. Noutras palabras, e tal como fai constar Díaz-Aguado (2003:131), nos contextos homoxéneos hai menos conflitos, pero tamén menos oportunidades para aprender a resolvelos.

1.2. A diversidade étnico-cultural en España. Orixe do enfoque intercultural no noso sistema educativo

A diversidade cultural constitúe un trazo cada vez máis característico das sociedades nas que vivimos, e sen embargo a cultura identitaria configúrase en boa medida de maneira enfrontada a esa diversidade, excluíndo, cando non reprimindo, a quen non se identifican con esa identidade. Esta situación vese agravada na actualidade polo proceso inmigratorio, que trae persoas con culturas moi distintas ás nosas. A

diversidade cultural é sentida como algo que ven de fóra, percibindo aos “outros” como unha ameaza para a nosa identidade. A coexistencia, no mellor dos casos, imponse á convivencia.

1.2.1. Manifestacións da diversidade cultural na sociedade española

Historicamente, podemos considerar catro grandes grupos nos que se manifesta a diversidade: grupos/clases sociais, grupos étnicos ou culturais, grupos de xénero e grupos de discapacidade. Cinguíndonos ao que se ven denominando diversidade cultural, en opinión de Pulido Moyano (2005), debemos entender por sociedade multicultural aquela na que existen grupos que se distinguen entre si sobre a base de criterios como son os de pertenza etnorraciais, relixiosos e/ou lingüísticos.

Para moitos, a diversidade cultural na nosa sociedade é cousa nova, pois só duns anos a esta parte medrou o número de etnias que conviven nela. Agora ben, cómpre lembrar que, cando falamos de diferenzas culturais, estámonos referindo a diverxencias na visión do mundo, nas expectativas, crenzas e significados que atribuímos aos fenómenos e condutas. E isto está modulado pola nosa orixe nacional, pero non de forma exclusiva nin simple (Aguado, 2003:44). En particular, a presenza de alumnado inmigrante no sistema educativo é un fenómeno moi visíbel e recente en España que, sen embargo, non debe ocultar as diferenzas culturais que xa se viñan dando entre o alumnado xeral do sistema educativo. Por unha parte, non pode contemplarse o colectivo de alumnos estranxeiros como homoxéneo, e por outra, a diversidade cultural xa estaba presente en tódolos grupos de alumnos, incluso entre aqueles coa mesma procedencia nacional, manifestándose nas diferenzas de xénero, clase social, medio rural/urbano, etnias como a xitana e variantes lingüísticas.

Dende a Antropoloxía, está claro que a multiculturalidade sempre existiu en tanto cada un de nós é multicultural. Cada individuo ten unha versión particular de todo aquilo que o rodea, percibindo a súa propia cultura de xeito diferente á dos outros membros compoñentes do grupo (García Castaño e Pulido Moyano, 1992:38).

A diversidade cultural estivo sempre presente en tódalas sociedades, formadas regularmente por un conxunto heteroxéneo de grupos étnicos, culturais, lingüísticos ou relixiosos; e por outra parte sempre houbo contacto entre culturas, aínda que na actualidade se teña intensificado por mor de fenómenos como a globalización e a

inmigración. Concretamente, o noso país é dende a antigüidade unha sociedade multicultural, é dicir, diversa dende tódolos puntos de vista. Xudeus, *mouros*, indios, xitanos... téñennos obrigado, en diferentes momentos da nosa historia, a reflexionar sobre a convivencia con outras culturas. Historicamente, a nosa sociedade ten dado determinados tipos de respostas a cada unha destas circunstancias: guetos, expulsións, reducións de indios, conversións forzadas, estatutos de pureza de sangue, marxinacións, explotacións, prexuizos, xenofobia e racismo (Alegret, 1998:44).

En España cabe distinguir entre os grupos étnicos e minorías propiamente ditas (mesturados co resto da poboación e sen unha base territorial diferenciada) e as comunidades territoriais cunha compoñente étnica, é dicir, as nacionalidades. En canto ás minorías étnicas, destacan tres tipos: primeiro, os xitanos, que forman a minoría autóctona máis importante –ultimamente tamén cunha parte inmigrante–; segundo, algúns pequenos grupos moi localizados territorialmente e ligados a certas ocupacións, como chuetas, pasiegos ou agotes; terceiro, os inmigrantes, e dentro destes os inmigrantes laborais por necesidade económica (Fernández Enguita, 2001:112). A todos eles, xitanos, inmigrantes, e tamén aos nativos de Comunidades Autónomas con lingua propia, en maior ou menor grao, fíxoselles tomar conciencia dos problemas de desigualdade e marxinación que acompañan á diversidade.

A escola en particular sempre tivo alumnado diverso culturalmente, en función da orixe social, xeográfica, medio rural/urbano, lingua, xénero, grupo étnico, etc. Agora ben, o que viña sucedendo é que esa diversidade estaba agochada, sendo negada ou desprezada por intranscendente entre aqueles individuos pertencentes á “maioría”. Así, pese ás evidentes oportunidades que esta multiculturalidade nos ten posto en bandexa –presenza de alumnado xitano no sistema educativo, integración non só política senón tamén cultural no macroespazo da Unión Europea, etc. e incluso a propia vertebración plurinacional do noso Estado–, non soubemos aproveitar a ocasión para trasladar esta perspectiva de interculturalidade ao currículo e á organización dos centros. Nada deso aconteceu ata a chegada de alumnos de familia inmigrada, factor que supuxo unha ruptura na tradicional invisibilización da diversidade cultural tan característica da nosa sociedade e, en consecuencia, da nosa educación (Essomba, 2006:23). Foi precisamente a chegada da inmigración estranxeira a que induciu o auxe da reflexión, as medidas lexislativas e as preocupacións pedagóxicas. Ruiz de Lobera (2004:79) corrobora que o

debate sobre a interculturalidade destapa, e á vez abre, a posibilidade de reformular o problema da convivencia na diversidade cultural en España, ata hoxe non resolto.

Unha dúbida importante a resolver, e sobre a que volveremos ao longo deste traballo, consiste en deslindar ata que punto o tema da interculturalidade constitúe un interese xenuíno ou unicamente unha pose tributaria do que se coñece como comportamento *politicamente correcto*. É certo, aseguran Aguado *et al.* (1999:9), que o concepto de diferenza e o intercultural como enfoque teñen entrado a formar parte do discurso educativo ao uso, pero máis como elementos retóricos que como realizacións prácticas pois as medidas adoptadas ata o de agora non responden axeitadamente ás esixencias dun alumnado que se recoñece diverso culturalmente.

1.2.2. Crise do etnocentrismo e o agromar da interculturalidade

Na segunda metade do século pasado, en apreciación de Pulido Moyano (2005:22), o etnocentrismo empezou a estar en crise na sociedade en xeral e, particularmente, na escola, unha institución, esta última, nacida para transmitir e reproducir a cultura. Arredor das décadas dos sesenta e setenta, no chamado “mundo occidental”, diversos grupos loitaron polo recoñecemento do dereito á súa existencia diferenciada, á súa peculiaridade cultural. Como elementos salientábeis deste empeño, téñense citado o movemento a favor dos dereitos civís da poboación negra en Estados Unidos, a comunidade francófona e as comunidades indias nativas en Canadá, os aborixes australianos, os negros caribeños e os asiáticos en Gran Bretaña, e a poboación orixinaria de Surinán e Indonesia en Holanda. Nas tres últimas décadas emerxeron grupos que loitan polo seu recoñecemento, pola admisión legal e social da súa “diferenza”, pois esta representa precisamente o núcleo sobre o que constrúen as súas identidades. Estámonos referindo a feministas, homosexuais e incluso a certos grupos ecoloxistas.

A inquedanza pola chamada educación multicultural é relativamente recente. Para comprender cabalmente a eclosión do interese pola diversidade e a súa xestión, é dicir, pola educación intercultural, temos que situarnos no actual momento histórico, de crise e transformacións profundas. As nosas familias e escolas, as nosas comunidades e as cidades e poboacións e pobos nos que vivimos, todos foron afectados pola crecente diversidade caracterizada polo aumento da inmigración, pola globalización e os conflitos. En resposta a estes cambios, a educación multicultural (un termo case

equivalente ao de educación intercultural, tal como é utilizado en Europa) desenvolveuse como unha filosofía e un intento de preparar á xuventude para vivir neste novo mundo (Nieto, 2003:XIII).

1.2.2.1. Incremento da inmigración

A orixe da preocupación polo fenómeno intercultural, segundo distintos autores, sitúase na presenza de inmigrantes nas escolas, ante o reto que está supoñendo para os sistemas educativos das sociedades occidentais ter que responder a un alumnado procedente dun tecido social cuantitativa e cualitativamente pluricultural; pero tamén noutro cúmulo de circunstancias, entre as que igualmente pode destacarse a chegada de inmigrantes, que estaría xogando un papel catalizador de cara á concienciación sobre unha realidade tempo ha presente nas nosas sociedades. A discusión sobre a educación multicultural xorde no momento no que certos aspectos da variábel cultura, en tanto que representativa da diversidade, se introducen na aula e na escola. Con ocasión da presenza de grupos étnicos claramente diferenciados por razóns de cor de pel, lingua materna, valores e comportamentos relixiosos, acompañada de diferenzas socio-económicas, recoñécese a necesidade dunha educación “especial” para atender tales diferenzas (García Castaño, Pulido Moyano e Montes del Castillo, 1993:83).

En efecto, a causa inmediata da introdución e do auxe desta nova perspectiva educativa foi, sen lugar a dúbidas, a percepción pública da chegada dun número significativo de inmigrantes estranxeiros procedentes de países pobres ou empobrecidos e de contextos xeográficos e de culturas afastadas dos referentes europeos tradicionais¹². Se ben a asistencia de alumnado de orixe estranxeira ás aulas crea, en xeral, moi poucos problemas novos aos educadores e ao sistema educativo, ten a virtude de facer máis diáfanos e evidentes os problemas non resoltos do sistema e as dificultades para levar a cabo unha educación de calidade para todos (Besalú, 2002a, 2005). Advirte, ademais, o mesmo especialista catalán que desta peculiar identificación entre interculturalidade e inmigración, que esquece o feito de que as nosas sociedades foron sempre plurais dende o punto de vista cultural, vanse derivar consecuencias teórico-prácticas de enorme transcendencia.

¹² A presenza de inmigrantes estranxeiros en España remóntase a un momento anterior á aparición do interese pola interculturalidade, pero inicialmente tratábase dunha emigración procedente do centro de Europa e do Primeiro Mundo, non suscitándose entón nin entre os educadores nin os teóricos a necesidade de educación intercultural para os seus fillos.

Agora ben, este argumento, con ser relevante, non o é todo nin se cadra o máis importante. A inmigración é tan só a punta do *iceberg* dunha serie de cambios sociais conectados ao complexo proceso de globalización.

1.2.2.2. Expansión da heteroxeneidade cultural e do interese pola mesma

Os cambios actitudinais que teñen facilitado a aparición e desenvolvemento das novas concepcións que se acubillan baixo o paraugas do interculturalismo no contexto das sociedades democráticas, derivan da pluralidade cultural desas mesmas sociedades, na actualidade moi superior á que se coñecía con anterioridade¹³, e doutro amplo conxunto de factores favorecedores do fenómeno multicultural, como é o caso da facilidade para familiarizarse con outras culturas distintas, grazas á multiplicación das viaxes internacionais por diferentes motivos e á interdependencia económica, ecolóxica e política entre os diversos países (De la Orden, 1992b:851; García Carrasco, 1992:28, Jordán, 1996:14).

Agora ben, da mera existencia desa pluralidade non se segue mecanicamente a toma en consideración da mesma. Máis aínda, a redución das distancias físicas entre as poboacións das culturas distintas, o aumento da mobilidade e a difusión dunha cultura de masas transnacional, ten producido nalgúns casos de maneira paralela xustamente o contrario, un aumento do racismo e/ou xenofobia. A este respecto Santos Rego apunta: “... a demanda educativa multi/intercultural non se pode dissociar de determinadas dinámicas históricas en importantes tecidos sociais do noso entorno macro-cultural (Europa e América). Non teñen sido só os trasvasamentos humanos dun lugar a outro (emigración/inmigración) coa correspondente mestura de orixes e formas de vida, os que contribuíron a forxar esa necesidade, senón, fundamentalmente, as loitas e conflitos producidos no seo de sociedades pródigas no mantemento de normas e leis segregacionistas ou animosamente inxustas cara a persoas (que non cidadáns en tales conxunturas) das ‘minorías’” (Santos Rego, 1994a:XIII).

Á carón do propio crecemento da heteroxeneidade cultural, progresa entón o interese polos principios interculturalistas debido a estas outras causas de orde ideolóxica ou “cultural”, un ideal de pluralismo social e cultural característico das democráticas sociedades occidentais, ausente no noso pasado histórico. Nas sociedades

¹³ Non só a partir dos desprazamentos materiais, por mor das correntes migratorias, senón tamén en virtude da mobilidade simbólica, cando os sistemas de símbolos se mobilizan como consecuencia das tecnoloxías da comunicación.

de corte occidental, en efecto, ademais do pluralismo democrático e a liberdade de expresión, téñense ido pousando unha serie de *valores éticos* favorecedores dunha mentalidade de carácter humanista: respecto e tolerancia ante a diversidade, valoración das persoas e comunidades en si mesmas, desexo de materializar nos máis necesitados – entre eles os máis minoritarios– os dereitos humanos –tamén na súa vertente cultural e lingüística–, e unha defensa, en fin, intensa e dificilmente reversíbel, de todo o que constitúe a identidade cultural dos pobos, o seu sentido comunitario, especialmente en tempos como os nosos, tendentes a un uniformismo monótono e empobrecedor (Jordán, 1994:13; 1996:16). Outra serie de fenómenos de cambio social máis recentes como son os novos modelos económicos, a incorporación das mulleres ao mundo laboral, a revalorización de formulacións alternativas ás propias da sociedade de consumo e as reivindicacións de grupos tradicionalmente discriminados, teñen influído igualmente nesa nova percepción. Sarramona (1994:9) considera que foi o acelerado proceso de cambio histórico que vivimos o que nos concienciou da necesidade de dar resposta pedagóxica ao que xa constitúe unha característica fundamental do sistema educativo europeo: o multiculturalismo.

As opinións, crenzas, costumes e hábitos de vida tornáronse enormemente variados, incluso dentro de espazos culturais considerados ata agora como homoxéneos. Como consecuencia opérase un cambio substancial, posto que todo se volve diferenza e polo tanto susceptible de ser tratado dende unha óptica intercultural: a perspectiva do sexo, da diferenza de idade, do hábitat rural-urbano, xitanos, etc. Progresamos desta maneira dende unha educación do intercultural ata un enfoque intercultural da educación (Etxeberria, 1992:48).

Esta mutación ideolóxica sitúanos diante dun paradoxo. Sendo que, como apunta un reputado analista, as sociedades modernas diferéncianse culturalmente nun grao probablemente moito menor que o que tiveron as sociedades industriais, marcadas por importantes diferenzas culturais, rexionais, relixiosas e comunitarias, o peculiar do contexto actual é que as diferenzas son hoxe procesadas polos individuos como identidades propias, como modos de expresión e de construción de si mesmos. “O desexo de afirmarse no espazo público, de ser recoñecido a través ‘do que un é’, pasa a ser unha esixencia importante, sobre todo tendo en conta que o que “fan” define cada vez menos o que os individuos senten que ‘son’. Ás veces son grupos excluídos que enarboran estas interpelacións identitarias; ás veces son grupos xa integrados; nalgúns

casos son minorías; noutros trátase dunha maioría, como no caso das mulleres” (Martucelli, 2002:14).

Concretando o dito para o caso español, García Castaño e Granados Martínez (1999:82) afirman que no tratamento da interculturalidade pode apreciarse unha estreita relación entre diversidade e nacionalidade-relixión-procedencia xeográfica, de maneira que só se fala de diversidade se existen diversas nacionalidades, diversas relixións ou diversos lugares de procedencia, o que explica que a diversidade representada polo grupo étnico xitano non alcanzara a verse dende a perspectiva intercultural. Desta concepción restritiva da diversidade cultural como desemeianza de *nacionalidade-relixión-procedencia xeográfica*, resulta unha educación multicultural para saber que facer cos inmigrantes estranxeiros de culturas “tan diversas” e estrañas a Occidente, para saber que facer con culturas para a protección *dos de aquí* e para a comprensión *dos que veñen*.

1.2.2.3. Sociedade postmoderna. Un mundo en crise

Para Essomba (2006) o motivo que explica o xiro de 180 graos na tendencia consolidada de menosprezar os elementos da diversidade cultural é a emerxencia simultánea doutro cambio, moito máis implícito, invisíbel na súa globalidade á conciencia profesional de moitos docentes: a transformación ideolóxica e social cara a unha sociedade de características postmodernas.

En versión de Pérez Gómez (1998), a peculiaridade máis definitoria da modernidade –instaurada co trunfo da Revolución Francesa– é, sen dúbida, a aposta decidida polo imperio da razón como o instrumento privilexiado en mans do ser humano que lle permite ordenar a actividade científica e técnica, o goberno das persoas, e a administración das cousas, sen o recurso a forzas e poderes externos ou sobrenaturais. É evidente que nas últimas décadas vivimos unha inevitábel sensación de crise interna e externa da configuración moderna da cultura crítica, esto é a alta cultura ou cultura intelectual, o conxunto de significados e producións que nos diferentes ámbitos do saber e do facer teñen ido acumulando os grupos humanos ao longo da historia. A cultura científica e o modelo de racionalidade que rexeu na sociedade occidental esmorece. A modernidade, a idea de progreso lineal e indefinido, a produtividade racionalista, a concepción positivista, a tendencia etnocéntrica e colonial a impoñer o canon de verdade, bondade e beleza propio de occidente como o modelo

superior, e a concepción homoxénea do desenvolvemento humano que discrimina e despreza as diferenzas de raza, de sexo e de cultura, derrúbase ante as evidencias da historia da humanidade no século XX, callada de catástrofes e hostilidade.

Ante o esvaecemento da racionalidade moderna aparece a crítica interna e externa cuxo máximo expoñente é o pensamento denominado postmoderno. A *postmodernidade* podería definirse como unha condición social propia da vida contemporánea, cunhas características económicas, sociais e políticas ben determinadas pola globalización da economía de libre mercado, a extensión das democracias formais como sistemas de goberno e o dominio da comunicación telemática que favorece a hexemonía dos medios de comunicación de masas e o transporte instantáneo da información a tódolos currunchos da terra. Como características da mesma cabe destacar:

- Desfondamento da racionalidade.
- Perda da fe no progreso.
- Pragmatismo como forma de vida e pensamento.
- Desencanto e indiferenza.
- Autonomía, diversidade e descentralización.
- Primacía da estética sobre a ética.
- Crítica ao etnocentrismo e á universalidade.
- Multiculturalismo e aldea global.
- Rexurdimento do fundamentalismo, localismo e nacionalismo.

A estrutura social estase modificando aceleradamente nas últimas décadas. Seguindo a exposición de Carbonell (2005), ademais do fenómeno da crecente multiculturalidade, a crise e cambio dun mundo cada vez máis pequeno, maniféstase, alomenos, nos seguintes planos:

1. Glocalización. Concepto que expresa a superposición de dúas dinámicas complementarias que relacionan a globalización e o auxe dos localismos, como

reacción fronte á crecente tendencia á uniformidade. As culturas en contacto reforzan os seus propios valores, robustecendo as súas dinámicas e peculiaridades, para entrar nunha fase de mundialización sen perder os seus parámetros culturais. A unha exacerbada internacionalización de estilos de vida e de consumo, de valores e de modelos culturais e sociais, coa conseguinte fragmentación das identidades nacionais, contraponse un incremento dos sentimentos e das identidades locais, rexionais e nacionais minoritarias (Carbonell, 2005:23; Marín, 2005:157).

2. Grave crise da cohesión social. Paradoxalmente, o extraordinario progreso tecnolóxico e científico ven da man do fenómeno da dualización crecente –entre países e entre grupos sociais no interior de cada un deles–, o que está producindo un agravamento da desigualdade, xunto co aumento dos fenómenos de pobreza e marxinação. A diversidade provocada, entre outros factores, polas continuas vagas migratorias, está poñendo en cuestión conceptos como o de estado-nación e o propio sistema de representación política (democracia), facendo abalar os fundamentos clásicos da cohesión na sociedade. Esta crise afecta igualmente ás institucións primarias de socialización (familia, escola e igrexa), cada vez máis desprovistas das competencias clásicas. O relativismo postmoderno, di Carbonell (2005), e a crise do patriarcado e do autoritarismo acabaron con esta estabilidade, xerárquica e androcéntrica. Ao vérense cuestionados os valores, as normas perderon o consenso e os roles estouparon e disolvéronse.
3. A transformación do mercado de traballo e das relacións laborais, xunguida á incorporación progresiva das mulleres á vida social e laboral. Unha concepción do traballo como algo case sagrado, fonte incluso de identidade persoal e social, foi substituída por outra caracterizada pola flexibilidade, a precariedade ou a temporalidade.
4. Cambios na estratexia xeopolítica mundial. Tras a caída do muro de Berlín, como símbolo do final definitivo da confrontación de bloques na guerra fría, os vencedores necesitaban tanto unha nova lexitimación ao seu desacougo imperialista, como as potentes industrias occidentais de armamento precisaban *inventar* un novo inimigo. Coa publicación das teorías de Huntigton (1997), defendendo que a fonte fundamental de conflitos no universo posterior á guerra fría non tería raíces ideolóxicas ou económicas, senón máis ben culturais, o

mundo islámico aparecía como o inimigo global substituto do comunismo, para lexitimar a política imperialista da principal potencia mundial.

5. Influencia da rede como fonte de información, comunicación e desenvolvemento cultural. A sociedade da información situou ao coñecemento e o saber na categoría dos elementos motores de toda a economía.

1.2.3. Factores desencadeantes das ideoloxías multiculturalistas

Segundo Muñoz Sedano (1997), estamos ante unha serie de factores coincidentes que teñen contribuído ao nacemento e rápida propagación das ideas e programas interculturais:

1. A finalización do colonialismo contribúe á teorización e difusión do relativismo cultural e do pluralismo.
2. O rexeitamento social e político do racismo tras a segunda guerra mundial, que acada a súa formulación xurídica na Convención Internacional sobre eliminación de tódalas formas de discriminación racial (ONU, 1965).
3. O recoñecemento internacional dos Dereitos Humanos, incluídos os dereitos sociais de educación e cultura.
4. Conformación dos países norteamericanos e europeos occidentais por diferentes grupos étnicos e lingüísticos. Países que, ademais, seguen recibindo alto número de inmigrantes.
5. Os organismos promotores e directivos das Comunidades Europeas (Consello de Europa, OCDE–CERI, Comisión Europea) proclaman dende a súa fundación a necesidade de incrementar as relacións entre todos os pobos e culturas dos países membros, co máximo de respecto, igualdade e tolerancia, tendo patrocinado especialmente os programas de educación multicultural e intercultural.
6. Á carón dos factores referidos, no campo máis especificamente escolar, a educación multicultural nace no contorno dos programas de educación compensatoria.

Puig Rovira¹⁴ (1994:97) sistematiza a etioloxía do fenómeno, apuntando a tres tipos de feitos como os causantes da aparición da diversidade étnico-cultural, a pluralidade e a pluriétnicidade, uns de natureza directamente política, outros ocasionados polas migracións, e os últimos producidos pola globalización do planeta. Vexamos cada un deles pormenorizadamente:

1. Diversidade étnico-cultural e política

A preocupación pola diversidade étnica e cultural xurdiu e segue desenvolvéndose da man de procesos políticos de moi diversa índole:

- 1.1. Reivindicacións político-culturais de minorías, de grupos étnicos ou nacións durante moito tempo soterradas, que teñen o seu primeiro fito importante na loita dos grupos étnicos da sociedade americana, especialmente da poboación negra polo recoñecemento dos seus dereitos civís.
- 1.2. A descolonización de importantes países do Terceiro Mundo, que permitiu aviver culturas que anteriormente se atopaban afogadas ou en transo de desapareceren.
- 1.3. A aspiración a unha pretendida identidade europea. O fenómeno da globalización trouxo consigo unha mingua considerable no protagonismo dos Estados-nación, en favor dos procesos de integración política e comercial de distintos Estados en entidades supranacionais, entre as que a Unión Europea é probablemente o máis destacado exemplo.

2. Diversidade étnico-cultural e migracións

As migracións constitúen o fenómeno que máis ten contribuído no pasado ao crecemento da diversidade cultural, e que, segundo tódalas previsións, vai seguir xogando un papel preponderante na formación de sociedades máis pluriculturais. As migracións son a causa inmediata de que neste momento histórico nos ocupemos destes temas, e por outra parte son tamén o primeiro referente que os profesionais da educación asocian á interculturalidade.

¹⁴ Recoñecéndose en débeda coa sistematización de Jordán (1992b:11-21).

3. Diversidade étnico-cultural e mundialismo

En virtude da crecente interconexión das sociedades, o noso horizonte tense tornado subitamente pluricultural, e xa nunca a nosa mirada volverá captar unha paisaxe monocultural.

A seguir, deterémonos na análise de cada un dos vectores dende os que pode analizarse a situación cultural da sociedade e escola españolas na actualidade. Combinaremos, polo seu carácter complementario, os esquemas propostos respectivamente por Muñoz Sedano (1997, 1999) e Essomba (2006), segundo os cales as dimensións principais que explican moitas das transformacións presentes nas nosas sociedades, e que logo analizaremos polo miúdo, van ser as seguintes:

1º A realidade dos pobos e culturas tradicionais españolas actualmente constituídas en Comunidades Autónomas.

2º A pertenza e integración progresiva na Unión Europea.

3º A minoría xitana¹⁵ presente na nosa Península dende hai máis de cincocentos anos.

4º A globalización.

5º A inmigración crecente.

1.2.3.1 Os pobos e culturas das Comunidades Autónomas

España representa un estado plurinacional, que “alberga a varias nacionalidades, é dicir, a colectividades territoriais cunha lingua e con algún desenvolvemento cultural propio e con algunha experiencia de autogoberno como colectividades independentes (...) é o caso de Cataluña, o País Vasco e Galiza” (Fernández Enguita, 2001:113). Refírese o autor á curta paréntese que supuxo nesas comunidades a proclamación da autonomía durante a Segunda República, logo dun tortuoso percorrido, que arrinca co proceso de unificación política, relixiosa e cultural en España iniciado polos Reis Católicos, seguido e desenvolvido polos Reis Austrias e Borbóns, e que sería reinstaurado finalmente pola ditadura franquista.

¹⁵ Mellor habería que dicir romaní, como eles preferen.

A Constitución democrática de 1978 recoñece o Estado das Autonomías, diferencia entre nacionalidades e rexións e posibilita a recuperación oficial das culturas e linguas dos diferentes pobos, se ben os cinco longos séculos de dominación e asimilación cultural manteñen unha influencia considerable nas nosas conciencias, actitudes e condutas. Aquelas comunidades que posúen idioma propio ademais do castelán¹⁶, vano a introducir na escola, nuns casos como primeira lingua e noutros de maneira cooficial combinando o seu uso co castelán.

Todo cidadán que vive hoxe nalgunha das nacións pertencentes ao Estado (Cataluña, Euskadi, Galiza), séntese na necesidade de posicionarse ante termos como a lingua propia na sociedade ou ten que reflexionar sobre o valor e a relación que esta comunidade ha de manter co resto dos pobos de España. Seguindo a Kymlicka (1996), un dos factores máis relevantes de diversidade e de conflito cultural ven constituído precisamente pola coexistencia dentro dun determinado estado, como é o caso español, de máis dunha nación con diferentes minorías nacionais, o que configura os chamados estados multinacionais. Segundo declara Besalú (2005:55), enténdase como se entenda, o nacionalismo (cultural: fundamentado nunha tradición histórica común, unha identidade racial ou étnica, unha unidade lingüística, unha afinidade relixiosa, unha conexión territorial...; ou político: construído sobre a vontade de intervención cidadá dun colectivo que demanda recoñecemento e soberanía para o exercicio dos dereitos democráticos), a diversidade nacional e, polo tanto, cultural, de España parece innegábel.

1.2.3.2. Integración na Unión Europea

Na segunda metade do século pasado, naceu unha nova dimensión da cidadanía –a europea– e con ela a necesidade de redefinición das identidades culturais dos nacionais dos diferentes países que conforman a Unión Europea, incorporando o sentimento europeísta.

Europa, sen a cal xa non parece entenderse ningunha política e, por suposto, ningunha política educativa e cultural, foi sempre un mosaico de pobos, coas súas linguas e culturas, con fronteiras que non sempre coinciden coas dos Estados, pois estes son plurilingües. O imperio romano foi o primeiro intento de unificar politicamente a Europa, abrazando todo o Mediterráneo; logo viría o do imperio romano-xermánico e os

¹⁶ Existen como linguas cooficiais o galego, o éuscaro e o catalán-valenciano.

paneuropeismos uniformadores de Napoleón e Hítler. Rematada a II Guerra Mundial, conscientes da súa fraqueza, as vellas potencias europeas iniciaron un lento proceso – esta vez pacífico e, polo menos nas declaracións, respectuoso coa pluralidade– de integración económica e política dirixida á creación dun mercado común. Á Comunidade Económica do Carbón e o Aceiro (CECA), creada no 1951 e da que formaban parte Francia, Alemaña (RF), Bélxica, Holanda, Luxemburgo e Italia; séguelle a creación da Comunidade Europea polos mesmos seis países, mediante o *Tratado de Roma* (1957). Este tratado proclama a libre circulación de persoas, servizos, bens e capitais. En 1973 as Comunidades Europeas ampliáanse con Gran Bretaña, Irlanda e Dinamarca; en 1981 con Grecia e en 1986 con España e Portugal (os “doce”). En 1995, cando xa existía a Unión Europea, súmanse Austria, Suecia e Finlandia (os “quince”). Na actualidade conta con 27 membros¹⁷, cunha superficie de 4,6 millóns de km² e preto de 500 millóns de habitantes, que falan arredor de 60 linguas diferentes, sen contar os dialectos (Muñoz Sedano, 1997:17-19).

Os Estados que constituíron a Unión Europea móvense entre a necesidade de outorgarlle entidade, e polo tanto poder político, e a oculta intención de non renunciar a ningunha parcela propia. As dificultades habidas no proceso de aprobación da primeira constitución da Unión Europea amosan as fraquezas da aspiración á pretendida identidade europea, de igual maneira que as dúas últimas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45) son proba de estarmos ante un movemento pendular entre unha certa convivencia unitaria para superar etnias e nacións, e á vez un desexo de cada pobo de ampliar o seu espazo físico e pasar na primeira oportunidade de dominado a dominador (Marín Ibáñez, 1994:145). Neste contexto, é preciso artellar un tipo de organización que faga compatíbeis as diferentes identidades. Europa, magma de múltiples pobos e culturas, ten, segundo Jordán (1994:11), o serio desafío de construírse dende o respecto á diferenza, integrando colectivos diversos ao tempo que busca os denominadores comúns que fagan factíbel a convivencia.

¹⁷ Alemaña, Austria, Bélxica, Bulgaria, República Checa, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polonia, Portugal, Reino Unido, Romanía e Suecia.

1.2.3.3. Minoría xitana

A comunidade xitana, presente na nosa península dende hai máis de cincocentos anos¹⁸, constitúe unha minoría étnica cunha identidade cultural propia, pobre e marxinada social, política, económica e culturalmente. O respecto pola singularidade deste grupo social invisibilizado non se daba no pasado nin tampouco no presente; peor aínda, trátase de “un dos colectivos percibidos de forma máis negativa pola sociedade española” (Besalú, 2002a:224). En 1499, a Raíña Isabel de Castela asinaba en Medina del Campo a primeira *Pragmática* antixitana, que establecía para os membros desta etnia a prohibición de que “vagaran juntos por los reinos o que al cabo de 70 dias salgan de España, so pena de 100 azotes y destierro la primera vez, y que les corten las orejas y los tornen a desterrar la segunda vez que fueren hallados”. Dábase así inicio a unha persecución que duraría ata 1783; período que ten como data culminante o ano 1749 coa decisión de Fernando VI de “exterminar a raza xitana”. A situación social de prexuízo e desconfianza dos que son obxecto os xitanos tivo a oportuna réplica normativa na *Lei de Vagos e Malfeitores*, promulgada polas Cortes da Segunda República en 1933, á que lle dá continuidade a *Lei de Perigo Social*¹⁹ establecida durante a ditadura franquista.

Coa chegada da democracia, téntase mudar esta situación, derogando as leis antixitanas e recoñecendo por primeira vez na historia a igualdade ante a lei e a súa plena cidadanía. Con este espírito, en 1979 promúlgase o Real Decreto, de 11 de xaneiro, polo que se crea unha Comisión Interministerial encargada de estudar os problemas que afectan a esta comunidade. Sen embargo, iniciado o segundo milenio o pobo xitano constitúe aínda en España unha minoría silenciada, que segue a padecer unha forte discriminación social. Cinco séculos despois da súa arribada, a integración desta etnia na vivenda, no traballo, na veciñanza e tamén na escola segue sendo unha materia social pendente, constituíndo o que Calvo Buezas (1990:47) cualifica como o noso contencioso histórico democrático non resolto.

Algúns datos axudarannos a precisar a situación socioeconómica do pobo xitano en España e Galiza. Segundo a asociación *Secretariado General Gitano* (Sodepau, 2004), no ano 1999 habería en toda España 630.000 xitanos, correspondendo as maiores

¹⁸ Os xitanos chegan a España, a través dos Pirineos, arredor dos anos 1415-1425, pero pouco se sabe da súa procedencia (Sodepau, 2004:217): “Como pobo ágrafo que é, ninguén sabe con certeza a que grupo étnico pertence nin de onde procede. Baseándose en estudos sobre a súa lingua, o romaní, e a literatura oral dos xitanos, algúns antropólogos deduciron que poderían proceder da India”.

¹⁹ Tanto a Lei de Vagos e Malfeitores como a Lei de Perigo Social non tiñan como destinatario exclusivo o pobo xitano, pero a este aplicóuselle de forma particularmente arbitraria e represiva.

concentracións a Andalucía, con 285.000; e Madrid e Valencia, con 59.000 e 52.000 respectivamente. Trátase dunha poboación nova, case a metade da cal ten menos de 16 anos e máis de dous terzos menos de 25 anos, o que reflicte un elevado crecemento demográfico (5,2% anual).

A comunidade galega non é un lugar de gran presenza de xitanos, acollendo unicamente a unha porcentaxe que non chega ao 2% do total de residentes no Estado Español. Segundo a información extraída da Fundación Secretariado Xitano (2008) e de Vázquez Abeledo (1999)²⁰, en Galiza viven unhas 9.000 xitanas e xitanos (0,25% da poboación total galega), distribuídos en 150 núcleos e asentados en 50 concellos, albergando as sete grandes cidades o 70% de toda esta poboación. Na Coruña capital habita a cuarta parte do total, mentres que Ferrol e o contorno acollen o 13%.

Os xitanos divídense en tres grupos²¹, definidos en función da súa procedencia ao asentárense en Galiza: os xitanos “galegos” propiamente ditos, que se estableceron na nosa comunidade arredor da década dos sesenta e constitúen aproximadamente o 80% do total. Os xitanos denominados “zamoranos”, arredor dun milleiro de persoas que chegaron durante a década dos setenta, en busca de mercados para a venda ambulante e foron afincándose sobre todo na provincia de Pontevedra (Porriño, Marín, Tui) e, finalmente, un pequeno grupo chamado dos “portugueses”, unha parte dos cales non se consideran a si mesmos xitanos aínda que adopten en boa parte as súas formas de vida (Valedor do Pobo, 2005).

A pobreza está xeneralizada entre a gran maioría do pobo xitano. Se os anos sesenta supuxeron unha mellora na súa situación económica, chegando ofertas de traballo que lles permitiron asentarse masivamente nas periferias das cidades, a crise económica dos oitenta agravou novamente a súa tradicional marxinación e desestruturación social. Un terzo das familias xitanas non posúe autosuficiencia económica e, malia a súa situación de dependencia continuada, en moitos casos non reciben axudas de ningún tipo. A maioría desempeña actividades laborais de baixo nivel profesional e económico: obreiros, temporeiros, chatarreiros, vendedores ambulantes (Sodepau, 2004:249). A falla de medios económicos obriga a arredor da metade a vivir en chabolas, o que trae consigo unhas circunstancias hixiénico-sanitarias xeralmente

²⁰ As cifras de poboación xitana en España e Galiza varían segundo os autores. No caso galego, a *Asociación Secretariado General Gitano* (Sodepau, 2004) eleva a cifra a 13.740 persoas.

²¹ Hai quen engade unha cuarta colectividade, os nomeados “húngaros”, que chegaron a España durante a Segunda Guerra Mundial fuxindo da persecución nazi.

deficientes: desnutrición por alimentación inadecuada e deficitaria, vivendas antihixiénicas, falta de saneamento e redes de sumidoiros e non eliminación de residuos nos seus hábitats, amoreamento nas vivendas, proximidade de vertedoiros de lixo, proliferación de roedores, escasos índices de vacinación, inasistencia médica en embarazos e partos, insuficiente atención sanitaria e falla de formación e educación sanitaria.

Se ben actualmente este colectivo é sedentario na súa gran maioría (arredor do 95%), tradicionalmente caracterizouse por unha elevada mobilidade xeográfica. Os diferentes autores tampouco se poñen de acordo sobre a natureza desta singularidade, que para algúns constitúe un sinal de identidade dunha comunidade que, a diferenza doutras, “non ten un territorio nacional propio, nin tampouco existe entre eles aspiración algunha a telo. Pobo nómade na súa orixe, hoxe está disperso polo mundo e os seus membros son cidadáns do país onde habitan” (Sodepau, 2004:234). Para outros expertos, a súa identidade emigrante ten como antecedente histórico unha secular exclusión e segregación, converténdose en itinerantes que nunca logran asentarse e, se o fan, sofren marxinacións. Deste parecer é Martínez Mendoza (2005:37-38), quen, sen entrar a analizar as razóns históricas que obrigaron aos xitanos a ser como son, dá por certo que o seu nomadismo non é produto dunha carencia total de adaptación aos novos territorios, senón consecuencia de políticas discriminatorias que os poderes públicos de Europa Occidental e de Europa Central se empeñaron en presentar como unha etnia asocial, sen identidade nin cultura propia, sen preceptos nin valores humanos.

Para Fernández Enguita (1999:89), as caracterizacións globais da súa cultura son sempre un repaso a rituais, crenzas e valores como as vodas temperás, a virxindade, o respecto aos anciáns, a agresividade dos homes, a submisión das mulleres, etc., nas que é difícil non recoñecernos a nós mesmos non hai demasiado tempo, vale dicir que son ante todo mostras do profundo e arraigado apego ás tradicións (propias ou alleas na súa orixe) dun pobo que, por diversos motivos, está ancorado no tempo pasado. Como principais características da educación familiar xitana, Etxeberria (2003:431) cita as seguintes:

- As tradicións transmítense de forma oral.
- Toda a vida gravita arredor da familia, onde se aprende a ser xitano.
- A educación do neno e nena xitana é práctica, vivencial, vivindo e facendo.

- As relacións afectivas teñen especial importancia.
- A educación é colectiva: todos aprenden dos seus maiores e ensinan aos máis pequenos.
- Son valores importantes: a experiencia, a iniciativa, a solidariedade, a palabra dada, o respecto aos maiores, a defensa da familia.

Segundo Muñoz Sedano, na actualidade a poboación xitana está sometida a unha situación de crise e cambio moi forte: “está exercendo profesións asalariadas, está incrementando a súa escolarización, pasa de chabolas a vivendas en barrios onde convive con outros grupos sociais, deixou de ser un pobo legalmente perseguido para ser recoñecido como posuidor de dereitos humanos e cidadáns, está adquirindo conciencia dos seus dereitos e comezando a reclamarlos directamente ou a través das Asociacións xitanas e outras entidades nas que se está integrando de modo crecente” (1997:22). No tocante ás perspectivas de cambio social e escolar, é constatábel un cambio na política das distintas administracións, polo menos nas declaracións de intencións, e en boa parte da opinión pública, en especial os medios de comunicación social, que soen rexeitar claramente o racismo, manifestándose a prol da convivencia e a cooperación intercultural.

Os problemas de acceso ao emprego, o ensino e as redes de servizos seguen sendo unha constante nas súas vidas. Na Resolución de 28 de abril de 2005 sobre a situación da poboación romaní, o Parlamento Europeo sinala a prevalencia do odio racial contra este colectivo e o efecto discriminatorio que ten respecto ás oportunidades en materia de emprego, educación e servizos sociais, para o que considera o grupo étnico minoritario máis desfavorecido da Unión Europea.

1.2.3.4. Globalización

O concepto que sintetiza a clave das actuais transformacións da nosa sociedade é o de globalización dos procesos sociais (a economía, a cultura, a información), que identifica á última fase do desenvolvemento de mundialización encetado da man do colonialismo a partir de finais do século XV. Dise que a economía se tornou global porque a produción, o consumo e a circulación, así como os seus compoñentes (capital, man de obra, materias primas, xestión, información, tecnoloxía, mercados), están organizados a escala global, ben de forma directa, ben mediante unha rede de vencellos

entre os axentes económicos. Este movemento de integración, xerado nas últimas décadas, caracterízase por unha serie de cambios nos campos económico, tecnolóxico, laboral e político, que desembocaron nun mundo no que as empresas impoñen a súa lei, os movementos de capitais dominan sobre a economía, mesmo de grandes países, e as persoas están conectadas nunha gran rede. Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:31) definen este fenómeno como un proceso de cambio, xerador de forzas centrífugas e centrípetas que resultan nunha importante desterritorialización de prácticas culturais, sociais ou económicas, unha especie de nova xeografía que non se presta á marcaxe de lindeiros precisos.

A globalización necesita dunha ideoloxía para sosterse e esa é a do neoliberalismo. O seu primeiro principio é que o económico prevalece sobre o político; é dicir, canto menos interveña o Estado e se deixe todo en mans do xogo natural da iniciativa empresarial, mellor. Outros conceptos clave: o mercado, o libre cambio sen límites, a mundialización, a división internacional do traballo, a moeda forte, a desregulamentación, a privatización e a indiferenza respecto ao custe ecolóxico. Esa preeminencia dos valores económicos trae consigo o sometemento da democracia á economía de mercado e, consecuentemente, o seu desprezo.

Seguindo a análise de Tedesco (2003), dende o punto de vista produtivo, existe consenso en recoñecer que a rápida e profunda transformación tecnolóxica, así como a globalización e a competencia exacerbada por conquistar mercados, están modificando os patróns de produción e de organización do traballo. A nova estruturación do traballo, baseada na innovación permanente, a flexibilidade interna e a ruptura das categorías fixas, ao mesmo tempo que provoca a eliminación das xerarquías tradicionais, amosa tendencias que conteñen un potencial destrutivo moi importante: ademais do aumento significativo da desigualdade social, trae consigo modificacións igualmente profundas na dimensión política e cultural da sociedade. Como as empresas poden instalarse en calquera parte do mundo, a globalización limita a capacidade do Estado para definir a súa política monetaria, o seu orzamento, a súa recadación de impostos e a satisfacción das necesidades sociais da súa poboación.

As empresas sérvense da globalización para moderar os salarios pola competencia exterior, para flexibilizar e tamén para reducir os impostos baixo a ameaza de que o capital se pode ir a outro lado. É unha arma ideolóxica para que os

traballadores acepten recortes do Estado do Benestar²², o incremento da penuria social, das desigualdades magoantes, das grandes bolsas de traballadores pobres. En suma, a globalización “non fai máis que xerar fendas máis amplas entre os países, aumentar o poder das empresas transnacionais e o capital especulativo e poñer as políticas nacionais a disposición do mercado en lugar do interese e benestar global do cidadán” (Ortega Rojo, 2006:103-104).

Unha das consecuencias do actual proceso de globalización é “a división entre nacións altamente desenvolvidas, que son só unhas cantas, e a gran maioría de países con economías depauperadas, onde as porcentaxes de pobreza extrema son realmente alarmantes” (Martínez Mendoza, 2005:26). Para a ideoloxía neoliberal, o comercio, os fluxos de capital e as migracións igualarían os ingresos dos factores de produción, diminuindo as diferenzas nacionais. A realidade evidenciou xustamente o contrario: se ben, en conxunto, o benestar global da humanidade non parou de medrar nas últimas décadas, a separación entre fartura e miseria é cada vez maior. Os máis desamparados empobrecense aínda máis, vítimas da liberalización do comercio e da deslocalización da produción, da débeda externa, as crises financeiras, os procesos de axuste e mesmo das novas tecnoloxías. Do xeito que o ten apuntado Pérez Gómez (1998), os países do Terceiro Mundo²³ son cada vez máis pobres, o que produce unha serie de efectos perversos: as emigracións en masa e á desesperada, o rebento do racismo, o desarraigamento social e cultural xeneralizado, o comercio ruín de persoas, os enfrontamentos entre culturas, o fortalecemento dos integristas, a superexplotación dos recursos naturais e o traballo e a explotación infantil.

Como proba do dito, vexamos algúns datos que amosan de maneira suficientemente elocuente como o progreso da humanidade ten ido acompañado dun importante avance a escala mundial da pobreza. Segundo o Banco Mundial (2000), dunha poboación xeral de 6.000 millóns de habitantes, case a metade (2.800 millóns) viven con menos de dous dólares ao día, e unha quinta parte (1.200 millóns) con menos dun dólar ao día. O ingreso medio nos vinte países máis ricos é 37 veces maior que o das 20 nacións máis pobres, téndose duplicado esta fenda nos 40 últimos anos. Galeano

²² Tras da crise do modelo de crecemento da posguerra (estado benefactor) imponse unha nova estratexia, baseada no abandono da política do *welfare* (soster a demanda dende o gasto público) pola do *welfare* (fortalecer a oferta, subvencionando ás empresas).

²³ Por “terceiro mundo” soe entenderse o conxunto de países subdesenvolvidos con problemas económicos, sociais, etc. semellantes e que presentan uns intereses comúns fronte a outros grupos de países cun maior benestar económico e social. Este concepto naceu como unha alternativa distinta á que ofrecían outros dous mundos: o capitalista e o comunista.

(2008:42), citando ao Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento, afirma que dez persoas, os dez opulentos máis opulentos do planeta, teñen unha riqueza equivalente ao valor da produción total de cincuenta países, e catrocentos corenta e sete multimillonarios suman unha fortuna maior que o ingreso anual da metade da humanidade. Carbonell, mencionando así mesmo datos deste programa, asegura que a anchura da brecha entre a renda *per cápita* do mundo industrializado e a do mundo en vías de desenvolvemento triplicouse entre 1960 e 1993, e conclúe con esta sentenza: “son pobres porque somos ricos, non porque sexan diferentes” (2005:23). Malgesini e Giménez, por último, aportan outras cifras igualmente aterradoras: “A pobreza incide especialmente nos nenos, cunha mortalidade infantil que en moitos países está aínda en niveis de 114 por cada 1.000 nados vivos. Anualmente, morren case 13 millóns de nenos antes de cumprir os cinco anos. Ademais, moitos dos que sobreviven permanecen na marxinación e arredor de 200 millóns non lograrán nunca un crecemento normal debido aos problemas derivados da desnutrición” (1997:166).

Moitos analistas tenden a reducir este proceso á súa vertente económica. Sen embargo, e por máis que a globalización teña un carácter fundamentalmente económico, existen outros cambios, a nivel mundial, vinculados estreitamente a ela: o transporte e as comunicacións, a información e a cultura, e os patróns de consumo, por citar só algúns. Un elemento central no proceso de globalización é o enorme desenvolvemento dos medios de comunicación e a súa extensión a amplos sectores da poboación. Esta globalización da información ten sido decisiva no avance da homoxeneización cultural, por medio da extensión dun conxunto de valores tipicamente occidentais. Tendencia que, nunha mostra máis do carácter ambivalente da globalización, coexiste coa súa contraposta:

- Propensión á homoxeneización e estandarización culturais, que conduce á perda de identidade cultural e produce reaccións de resistencia contra o asoballamento uniformador e a busca da propia identidade.
- A outra tendencia, estreitamente ligada aos principios que orientan a educación intercultural, conduce aos encontros, interpretacións e sínteses de culturas.

Asociada a este movemento de globalización económica, tense producido unha inclinación a construír entidades políticas supranacionais (Organización Mundial do Comercio, Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial), que trouxeron como

resultado o incremento das distancias económicas Norte-Sur, comezando, por outra parte, a perder significado o concepto de cidadanía asociado á *Nación*. Na súa substitución, aparecen tanto a adhesión a entidades supranacionais como, en sentido contrario, un repregue sobre o comunitarismo local, onde a integración se define fundamentalmente como integración cultural e non como integración política.

O despertar das tribos, así é como denomina Ramonet (1997) ao forte e perigoso rexurdimento dos nacionalismos na postmodernidade como resposta contra a mundialización cultural. O nacionalismo e o integrismo, versión dura do primeiro, xunto coa mundialización cultural son moi danosos e igualmente homoxeneizadores, posto que reprimen a autonomía individual e grupal que son as que posibilitan o intercambio democrático. Nun sentido máis positivo, a estratexia da resistencia tamén se desenvolve nunha inclinación cara ao local. Deste xeito xorde o que se denomina *glocalización*, a valoración do local, das decisións que nos afectan máis directamente, porque se toman en ámbitos políticos próximos.

Isto leva ao que fora Presidente da Comisión Europea a propoñer a conveniencia de afrontar, para mellor superalas, as principais tensións que, sen ser novas, están na cerna da problemática do século XXI (Delors, 1996:18):

- A tensión entre o mundial e o local.
- A tensión entre o universal e o singular.
- A tensión entre tradición e modernidade, entre o longo prazo e o curto prazo, entre a indispensable competencia e a preocupación pola igualdade de oportunidades, entre o extraordinario desenvolvemento dos coñecementos e as capacidades de asimilación do ser humano e, por último, entre o espiritual e o material.

Esta situación de fondas transformacións e cambios, como non podía ser doutra maneira, afectou e está afectando directamente á educación, ata o punto de facer abalar algún dos seus supostos máis sólidos. Dunha parte, recoñéceselle un papel clave para superar as ameazas que se nos presentan, e doutra fórmase un cambio nas súas prioridades, enfoques e metodoloxías. Segundo Gimeno Sacristán (2001:98-100), algunhas das consecuencias dos procesos de globalización para a educación serían as seguintes:

- a) A globalización económica trouxo consigo o predominio das políticas e da ideoloxía de corte neoliberal que fixeron retroceder ao Estado do Benestar, restrinxindo as inversións en educación, en detrimento dos sistemas públicos que teñen experimentado un notable deterioro, cando non o seu simple desmantelamento.
- b) As políticas educativas dos diferentes países aseméllanse entre si, ao responder a demandas da economía, a tecnoloxía e a ciencia globalizadas, amosando unhas mesmas prioridades.
- c) En tanto que a educación ten que ver coa preparación remota ou próxima para o mundo do traballo, a globalización económica ten efectos sobre a distribución da actividade produtiva entre países e rexións do planeta, á marxe de fronteiras nacionais, e sobre os sistemas escolares.
- d) O novo mundo, máis globalizado para uns que para outros, no que se reparten moi desigualmente as vantaxes e inconvenientes da globalización e se agudizan as desigualdades, reclama a necesidade de reformular os criterios de igualdade de oportunidades educativas dende marcos máis amplos, e políticas educativas tamén globalizadas para a realización da xustiza.
- e) A globalización cultural é a máis evidente de todas as que poidan pensarse (económica, política...).
- f) O fin historicamente máis visíbel da educación (o de transmisión-recreación do coñecemento e da cultura en xeral) queda magoado decisivamente, nos seus contidos e en canto á lexitimidade con que poder defendelos. O cosmopolitismo, nalgún grao necesario, é inimigo do comunitarismo educativo que entende á educación como mecanismo do mantemento da cultura “propia”.
- g) Igualmente, deben ser pensadas as funcións de desenvolvemento da subxectividade e, en particular, as identidades persoais, nun contexto no que cambian á prisa e se fan máis complexas as referencias nas que as persoas se desenvolven.

1.2.3.5. Migracións: unha antiga e cambiante historia

“O medo, pai de familia numerosa, tamén xera odio. Nos países do norte do mundo, soe traducirse en odio contra os estranxeiros que ofrecen os seus brazos a prezos de desesperación. É a invasión dos invadidos. Eles veñen dende as terras onde unha e mil veces tiñan desembarcado as tropas coloniais de conquista e as expedicións militares de castigo. Os que fan, agora, esta viaxe ao revés, non son soldados obrigados a matar: son traballadores obrigados a vender os seus brazos en Europa ou ao norte de América, ao prezo que sexa. Veñen de África, de Asia, de América latina e, nestes últimos anos, despois da hecatombe do poder burocrático, tamén veñen do leste europeo” (Galeano, 2008:222-223).

Deixamos para o último lugar o factor, sen dúbida, máis determinante á hora de analizar a diversidade cultural dende a realidade concreta dos barrios e cidades do país. A presenza da cidadanía de orixe inmigrado abriu unha dimensión descoñecida da diversidade cultural, que en boa medida ten eclipsado ao resto dos factores explicitados anteriormente. Agora ben, pese a que os movementos migratorios son vistos ás veces como un fenómeno característico das sociedades contemporáneas, a súa historia é tan vella coma a da humanidade, e singularmente España é un país que tradicionalmente se ten caracterizado por un gran movemento de poboación, tanto de entrada como de saída.

Como colectivo, somos o resultado do cruzamento propiciado polos fluxos migratorios. A emigración, que non é máis que o feito de deixar o territorio natal para residir temporal ou permanentemente noutro, constitúe un comportamento natural nas sociedades humanas dende a antigüidade, cun enorme impacto tanto para os países de orixe coma para os de acollida. Como resultado de diferentes procesos de conquista e colonización, éxodo, “descubrimentos”, fame negra, peregrinacións, aventura, etc., desde épocas moi afastadas da historia véñense producindo grandes movementos de poboación; o que vai mudando ao longo do tempo –segundo as épocas e as rexións– son as formas, as causas e características que revisten. Con todo, en ningunha outra época os fluxos migratorios foran obxecto de tan singular atención e mesmo motivo de preocupación coma no presente.

Aínda que non nos corresponde analizar en detalle os antecedentes históricos nos que se sitúa a inmigración estranxeira na España actual, faremos un esquemático

recorrido polas distintas fases das migracións internacionais, que o Colectivo IOÉ establece nas seguintes (1999a, cit. por Besalú, 2002a:15):

- A) Do século XVI ao XIX. Urxida pola demanda de materias primas e metais preciosos por parte das principais metrópoles europeas, a colonización dos novos territorios de ultramar supuxo o traspaso de poboación europea a América, África e Oceanía e así mesmo o tráfico de escravos de África a América.
- B) De finais do XIX²⁴ ao 1945. Un elemento clave na formación do mercado capitalista mundial foi o fluxo europeo con destino a América. Nesta etapa o capital xa non loita por obter recursos senón que aspira á formación de mercados externos.
- C) Do 1945 ao 1973. As migracións cambian de signo. Resultado das necesidades de man de obra da industrialización da posguerra e, de forma paralela, dos procesos de descolonización operados desde finais da década dos anos 60, parten fundamentalmente de países dependentes e diríxense sobre todo en dirección a Europa Central²⁵ e aos Estados Unidos.
- D) Despois do 1973²⁶. Nestes últimos anos, os grandes fluxos migratorios volven mudar de rumbo: xa non se dirixen a países moi desenvolvidos senón a outros en vías de crecemento rápido, como é o caso de España. Ademais, diversifícanse os fluxos migratorios entre países do sur. Á emigración procedente de América, únese a presión migratoria dos países africanos e asiáticos, tamén cara a Europa.

²⁴ As migracións masivas modernas, segundo apunta Martínez Mendoza (2005:17-18), iniciáronse no século XIX e segundo datos históricos calcúlase que dende mediados desta centuria ata entrado o século XX, arredor de 52 millóns de persoas abandonaron Europa en ruta cara a América. Os Estados Unidos recibiron a 38 millóns destes inmigrantes, mentres que practicamente o resto polarízanse cara a América Latina, en especial a Arxentina, Brasil, Cuba, Uruguai e México. Entre os países emisores destacaron Gran Bretaña en primeiro lugar, seguida de Italia, España e Portugal. O interesante desta migración é que máis da cuarta parte de toda a poboación existente en Europa naqueles momentos emigrou a “facer as Américas”, como se adoitaba dicir en España, o que implicou un despoboamento notábel deses territorios.

²⁵ Neste proceso de reconstrución está a xénese das importantes comunidades galegas en Alemaña, Suíza, Bélxica, Francia, Gran Bretaña e Holanda, entre outros países.

²⁶ Adóitase fixar en 1973, ano da primeira crise do petróleo e da recesión resultante, a data que marca o declive do modelo de crecemento da posguerra e o inicio dunha nova orde económica mundial, a globalización.

1.2.3.5.1. Tipoloxía e causas do fenómeno migratorio

Arredarnos das etiquetas homoxeneizadoras –“estranxeiros”, “inmigrantes”, “de fóra”, etc., como iguais entre si, en canto que distintos aos nacionais– esíxenos fuxir da consideración unidimensional do fenómeno migratorio. Na actualidade, cando se fala de inmigrantes pénsase nos inmigrantes pobres, pero, a grandes liñas, pódese establecer unha primeira diferenza entre dous tipos de fluxos migratorios. Por un lado, está a poboación procedente de Europa (agás Portugal e os países do Leste), Norteamérica e Oceanía, designados a miúdo simplemente como estranxeiros, que son maioritariamente profesionais e técnicos, xubilados, estudantes, etc., con alto nivel de instrución e boa posición socioeconómica, que lles permite regresar sen problemas ao seu lugar de procedencia. Por outro lado, temos as persoas procedentes dalgúns dos países subdesenvolvidos ou en vías de desenvolvemento, que chegaron fuxindo da fame ou dunha situación de persecución e que dificilmente regresarán ao seu país. Mentres os primeiros son aceptados sen dificultade na sociedade que os acolle, pois, como apunta Siguan (1998:11), na medida na que queren participar nas actividades sociais comúns, poden facelo sen dificultades, en cambio os segundos son vistos co receo que espertan os sectores máis pobres e marxidados, ao que se engade a desconfianza cara ao estranxeiro polo que ten de distinto. Estes últimos, os destinatarios das chamadas políticas de inmigración, serán tamén a preocupación principal do noso estudo, en canto que desempeñan os traballos peor remunerados, radican en zonas socialmente marxinais e na súa meirande parte descoñecen a lingua e o sistema educativo do país, así como os usos e costumes, o que fai máis fondo o seu analfabetismo funcional.

A inmigración é un fenómeno –non un problema– que ten lugar no marco do proceso de globalización, caracterizado pola interdependencia económica, a asimetría e a crecente diversificación de cada rexión, polo que non pode ser analizada á marxe do mesmo. Como xa adiantamos no apartado anterior, o aumento da globalización dos procesos económicos característico do noso contexto implica a mobilidade e flexibilidade de todos os factores produtivos, incluída a man de obra, se ben o neoliberalismo ofrece neste sentido un curioso paradoxo: liberdade de movementos de capitais e de bens e mercancías (con algunhas limitacións) e, polo contrario, restricións crecentes á liberdade de circulación de persoas. Pese a todo, a man de obra tamén se mundializa e son cada vez menos as zonas que quedan á marxe das correntes migratorias internacionais. Se excluímos os movementos causados por conflitos

políticos e militares, o determinante principal das migracións parece ser precisamente o económico. A acción das empresas multinacionais, a débeda externa, a perda de soberanía alimentaria, o comercio inxusto e a espoliación dos recursos naturais son causa de que as persoas se vexan forzadas a desprazarse e emigrar. A presión migratoria do noso tempo é, xa que logo, resultado da globalización e dunha dinámica socioeconómica de preservación de privilexios por parte dos países do norte con respecto aos do sur, que conseguiu que a desigualdade entre os primeiros e os segundos fose medrando de forma alarmante, provocando precisamente a inmigración económica, que empurra a un número crecente de persoas a emigrar, segundo denuncia Pedró (2005:246), dende a miseria ata a incerteza.

As razóns que están na orixe das migracións encádranse (Malgesini e Giménez, 1997; Besalú, 2002a) nas seguintes perspectivas:

A. A interpretación económica clásica. Coñecida tamén como a teoría do *push-pull*²⁷, ven a dicir que a emigración é o resultado do desequilibrio demográfico, económico e político entre os países²⁸. A división internacional do traballo xera países moi industrializados e ricos en capital e países pouco industrializados, ricos en persoal excedente. O fenómeno migratorio redúcese a unha especie de ecuación entre a distancia, a persoa e os condicionantes económicos. O rol da emigración na economía é mobilizar forza de traballo entre formacións sociais, migrando as persoas das zonas de baixos ingresos ás de altos, cando os custes de mobilidade son baixos e altas as probabilidades de emprego no destino. Cando este desprazamento se produce nunha fase expansiva da economía receptora a penas se producen tensións, mentres que nas fases recesivas o mesmo fenómeno provoca conflitos entre os traballadores.

B. A teoría do *mercado de traballo dual ou segmentario*. Sostén que o motivo que desencadea a migración internacional é a demanda de traballadores de baixa

²⁷ Neste fenómeno bipolar, interveñen dous factores de diferente intensidade: unha forza expulsora (a falla de oportunidades vitais, a pobreza, a fame) e unha forza atractiva ou gravitatoria, provocada polo espellismo de saír para facer fortuna. Os factores de atracción máis relevantes serían os seguintes: a diferenza do nivel de renda, a probabilidade de atopar un emprego, a proximidade física, cultural ou lingüística, a existencia de redes de acollida e o grao de aceptación no país de destino.

²⁸ Algúns especialistas nesta materia propoñen a coñecida como *teoría das tres "D"* (desenvolvemento, demografía, democracia) para identificar ás razóns económicas, sociais e políticas que orixinan os movementos migratorios destes últimos anos: as políticas de desenvolvemento que provocan éxodos internos (do campo cara as grandes cidades) e cara a outros países; o aumento demográfico; e, finalmente, a forza centrífuga que exercen os réximes ditatoriais (Carbonell, 1995:19-23).

cualificación nas economías desenvolvidas. A dualidade consiste na coexistencia dun segmento primario, intensivo en capital, ocupado por traballadores cualificados con boas condicións de emprego e salario; e un secundario, no que a produción é intensiva en man de obra sen cualificación. As migracións produciríanse sobre todo pola demanda explícita de traballo por parte das sociedades industriais modernas, que teñen necesidade crónica e inevitábel de man de obra barata para realizar determinadas tarefas que os autóctonos non están dispostos a realizar nas condicións nas que se lles ofrecen.

- C. A teoría do *sistema global*. Explica que o sistema económico mundial é interdependente e tende inevitablemente á expansión xeográfica e funcional: os fluxos de traballadores simplemente van detrás dos movementos de bens e capitais, pero en sentido inverso. No transcurso dos séculos, a penetración do capitalismo nas áreas periféricas en busca de riquezas, materias primas e beneficios ilimitados creou unha poboación propensa á mobilidade xeográfica.

Certamente, a desigual distribución da riqueza e o desenvolvemento no mundo, a pobreza e a loita pola mellora das condicións de vida, ou mesmo a supervivencia, seguen sendo a xustificación fundamental. De todos os xeitos, as razóns que están na base dos procesos migratorios son complexas, non unívocas, e gardan relación tanto con factores subxectivos como causas de tipo social, político e económico, sen que sexa doado en moitos casos deslindar cal é a principal. Como resulta obvio, a expectativa da mellora das condicións de vida é unha realidade subxacente a todo fenómeno migratorio, pero “esta mellora comprende moitos aspectos que non atinxen só ao aumento da renda dos suxeitos inmigrantes” (Bueno Abad e Belda Ibáñez, 2005:23). Non se pode falar dun modelo único de inmigrante, ben ao contrario, os fluxos migratorios actuais caracterízanse pola súa diversificación, podendo atopar dende refuxiados de guerra, refuxiados económicos e man de obra barata, ata traballadores altamente cualificados, estudantes, directivos e empresarios. Agora coexisten fluxos de asentamento permanente e temporal, grupos con sólida estabilidade xurídica xunto a outros que padecen unha inestabilidade total, e colectivos que emigran libremente cos expostos ás redes de tráfico (Massot Lafon, 2003:93).

Con todo, hai aínda outros factores implicados nos fenómenos migratorios, e unha comprensión cabal dos mesmos obríganos a engadir ás razóns macroeconómicas apuntadas os determinantes microeconómicos que interveñen na decisión particular dun

individuo ou grupo de emigrar. Desde esta óptica, o potencial inmigrante avalía a ganancia neta que espera obter no país de destino, non só en termos económicos, senón tamén os psicolóxicos derivados da separación do seu entorno e unha serie de compoñentes culturais, como o idioma ou os lazos históricos e culturais. Reflexión idiosincrásica que cada individuo fai en función das súas características persoais, tales como a aversión ao risco, a idade, o sexo, a educación, os recursos financeiros dispoñibles e a historia de contactos previos entre países (inclusive entre rexións) receptores e emisores. Todo elo sen esquecer que “a inmigración é un fenómeno social colectivo: a familia, as cadeas de amizade, os lazos comunitarios previos, a existencia de redes están na base de moitos dos movementos migratorios na historia e no presente” (Malgesini e Giménez, 1997:42). Efectivamente, alén da complexa conxunción de factores socioeconómicos e históricos que están na súa raíz, tal como o explica o Colectivo IOÉ (1999b:64), o proceso migratorio é o resultado dos vínculos sociais de carácter transnacional que se establecen entre as sociedades de orixe e as de destino. Estas redes na medida en que se consolidan e expanden, adquieren unha dinámica propia, relativamente independente das tendencias económicas ou as políticas migratorias. Das súas características depende en parte a cadencia e composición dos fluxos migratorios, así como as formas de inserción na sociedade de destino.

1.2.3.5.2. A inmigración en España

Se nos remontamos a pouco máis de quince anos atrás, nunha primeira impresión, atopámonos en España cunha minoría xitana e unha cifra insignificante de profesionais estranxeiros de elite por toda diversidade cultural; sen embargo, a partir da década dos noventa, por mor do cambio de signo dos movementos migratorios, o país pasou de ser fonte de emigración a receptor de inmigrantes. A ordenación xeopolítica europea en materia migratoria ten cambiado tan substancialmente que nos últimos tempos son os países *fronteira* do sur –tamén coñecidos como PIGS, combinación das súas iniciais: Portugal, Italia, Grecia e España– os receptores fundamentais de inmigrantes.

Aplicando o modelo establecido polo Colectivo IOÉ (1999a) para as migracións internacionais, Besalú (2002a:21-22) apunta as seguintes fases na historia migratoria de España:

- A. De 1492 a 1850. Etapa constituída fundamentalmente por dous procesos: a limpeza étnica que supón a expulsión dos xudeus e máis a colonización de América.
- B. De 1850 a 1950. Ten lugar a emigración cara a Latinoamérica e o Magreb, se ben resulta moito máis relevante o proceso acelerado de urbanización e as resultantes migracións internas.
- C. De 1950 a 1975. Aproximadamente cinco millóns de españois abandonaron o sector primario nas súas rexións de orixe para emigrar cara ás localidades industriais emerxentes. Aínda que continúa o éxodo cara a América, seguramente o dato máis relevante constitúeno os dous millóns de españois que emigran cara aos países centrais de Europa: Suíza, Alemaña e Francia.
- D. De 1975 ata 2000. Coa apertura política e a expansión económica, cambia totalmente o destino das migracións tanto interiores como exteriores. Rematan os desprazamentos masivos de poboación entre rexións españolas, cambiando incluso as traxectorias dos mesmos, e rematan igualmente as grandes migracións cara a Europa e América. Prodúcese tamén un significativo retorno de emigrantes. O máis relevante, con todo, é o incremento da inmigración estranxeira. E todo elo nun contexto marcado polo descenso da natalidade e o estancamento do crecemento vexetativo da poboación.

O período que arranca en 1996 adquire particular interese, non só polo elevado ritmo de incremento da poboación estranxeira, senón tamén polos cambios na súa composición, que converten en maioritarios aos inmigrantes do “Sur”. Os datos estatísticos evidencian unha evolución vertixinosa, dunha importancia que excede a súa dimensión cuantitativa. Trátase dun fenómeno de aluvión –moitos e en pouco tempo–; un cambio tan acelerado que deixa rapidamente obsoletas as estatísticas e dificulta unha valoración cuantitativa precisa²⁹. Un informe publicado pola Oficina de Estatística da Comisión Europea, Eurostat (*El País*, 07/04/2007), indica que no ano 2006 chegaron á *Europa dos 27* un millón catrocentos vintedous mil seiscentos (1.422.600) inmigrantes,

²⁹ Non resulta doado coñecer as cifras de inmigrantes pola situación paralegal de moitos deles. Fontes gobernamentais insinuaban que no 2006 podían estar vivindo arredor de máis dun millón de estranxeiros extracomunitarios en situación de irregularidade (sen papeis) dentro das fronteiras españolas; e mentres tanto fontes académicas subliñaban o feito de que 9 de cada 10 cidadáns estranxeiros que se atopaban nese momento en España en situación regular estiveran vivindo en situación irregular con anterioridade (Essomba, 2006:73).

o 44,7% dos cales (636.000) instaláronse en España. Datos máis recentes recollidos no *III Anuario de la Comunicación del Inmigrante*³⁰, testemuñan que España tense convertido no país da UE cunha maior porcentaxe de inmigrantes. Hoxe, máis do 10% dos cidadáns do noso país non naceron aquí³¹, unha porcentaxe mesmo superior á de países con longa tradición migratoria (Francia, 9,6%; Alemaña, 8,9%; Reino Unido, 8,1%).

Como causas desta intensificación das correntes migratorias cara a Europa meridional téñense apuntado, entre outras, a amplitude alcanzada pola economía mergullada e outras formas de emprego inestábel, xunto a unha forte segmentación do mercado de traballo e a conseguinte necesidade de atopar traballadores para o desempeño de tarefas, a veces duras e perigosas, e con frecuencia inadecuadamente remuneradas. No caso concreto de España, o relativo desenvolvemento da súa economía na última década unido á extensión dun sistema subsidiario, xeneralizado e de fácil acceso, xerou dispoñibilidade de postos de traballo para as categorías de traballadores menos especializados. Para algúns autores, esta tendencia, asociada ao escaso índice de ocupación feminina, atópase na base dunha especie de anomalía social: a xeneralización da desocupación voluntaria en detrimento de posicións laborais precarias ou pouco especializadas, co conseguinte deterioro da poboación activa nacional. A dispoñibilidade de postos de traballo pouco cualificados en certo modo exerce un efecto de atracción sobre os fluxos de inmigración e explica as características sociodemográficas predominantes e das posibilidades que atopa o inmigrante que decide traballar ou residir no Estado español (Bueno Abad e Belda Ibáñez, 2005:23). En termos semellantes exprésase Joaquín Estefanía (*El País*, 4/06/2006), retratando maxistralmente o miolo do asunto: o verdadeiro “efecto chamada” das migracións irregulares é a economía somerxida. A estrutura da economía somerxida –que algúns expertos elevan á cuarta parte do PIB español– necesita de traballadores sen papeis, pouco cualificados, maleábeis e sen capacidade de resposta ante os abusos que padecen.

A situación tamén ten mudado nos últimos anos en canto á orixe desta poboación. De ter unha inmigración basicamente rica e provinte de países da Unión Europea (UE), España pasou a recibir inmigración do Leste, é dicir dos países

³⁰ <http://www.mtin.es/estadisticas/ANUARIO2008/EFT/index.htm>

³¹ A poboación total empadroada en España supera lixeiramente os 46.660.000 habitantes a 1 de xaneiro de 2009, segundo o avance do padrón municipal (<http://www.ine.es>), dos que 5.598.700 (12%) son estranxeiros.

candidatos á ampliación da UE ou recentemente incorporados, e do Sur, procedente de países Latinamericanos³² e de Marrocos, pero tamén de países asiáticos e de África Central, por esta orde. Segundo os datos provisionais do Padrón Municipal³³ a 1 de xaneiro de 2009, entre os 5,6 millóns de estranxeiros había 2,26 millóns pertencentes a algún dos 26 países da UE, sendo os máis numerosos os romaneses (14,2% do total de estranxeiros), que deixaron atrás aos ecuatorianos (7,4%) e mesmo á comunidade marroquí –con lazos coloniais previos con España– que descendeu ata representar o 12,7% do total de estranxeiros.

Entre as características propias do colectivo inmigrante, téñense sinalado, entre outras, a vulnerabilidade social derivada das carencias laborais, falla de vivenda e de recursos materiais e déficit nas redes sociais de apoio. Numerosos estudos poñen igualmente de manifesto que, nos últimos anos, o nivel educativo das persoas inmigrantes é máis alto que o das persoas autóctonas do Estado español (Angulo, 2003; Vila, 2006), se ben existen diferenzas importantes dependendo do país de orixe. Unha circunstancia que merecería unha análise máis detida ten que ver coa elevada cifra de reclusos estranxeiros nos cárceres españois. De acordo cos datos recollidos de distintas investigacións (Alvira Martín e García López, 2003:196; Tezanos e Tezanos Vázquez, 2003:230), en xullo de 2003, a poboación reclusa estranxeira en España ascendía a un total de 14.517 prisioneiros, o que representaba un 26,5% do total de presos. Tendo en conta os respectivos volumes globais de poboación, a taxa de reclusión entre os inmigrantes era do 0,60%, fronte ao 0,13% entre a poboación española, é dicir, catro veces e media máis. Agora ben, máis preocupante aínda é, se cabe, a rapidez con que medra esa proporción: mentres que no ano 1996 a poboación reclusa estranxeira representaba o 16% do total, en 2008 as cifras oficiais falaban de 24.897 reclusos de orixe foránea, o que supoñía case que un 30% do total das persoas privadas de liberdade.

Este constante incremento do número de persoas de nacionalidade estranxeira que residen no noso país e a súa inserción na armazón social, está a producir unha situación de cambio intenso, rápido e inesperado; incidindo de maneira substancial na

³² Entre os factores que conducen aos inmigrantes iberoamericanos a elixir como país de destino a España, Bueno Abad e Belda Ibáñez (2005:25) apunta o compoñente lingüístico, xunto á afinidade cultural. As situacións de endebedamento e déficit crónico nas que se atopan as economías nacionais da maioría dos países iberoamericanos, o aumento das restricións nas entradas e a intensificación do control contra a inmigración ilegal levada a cabo polo Goberno norteamericano constitúen outros factores que explican os aumentos da inmigración transoceánica en España.

³³ <http://www.ine.es/>

realidade socioeconómica e particularmente sobre o sistema escolar. Seguindo a Fernández García e López Peláez (2005), as principais repercusións sobre a sociedade española dos fluxos migratorios son as seguintes:

1. Impacto demográfico: rexuvenecemento da pirámide de idade da poboación española e garantía de substitución xeracional. O saldo de poboación dos últimos anos, de non ser pola inmigración, sería negativo, e a combinación entre unha alta esperanza de vida e as baixas taxas de natalidade levaría a España a unha relación entre traballadores activos e pasivos insustentábel a medio prazo. Pouco a pouco, os índices de natalidade van aumentando discretamente, e os rexistros dos grandes e pequenos concellos van modificando os perfís dunha cidadanía que avanza, inexorablemente cara a mestura diversa de vestidos, de cores na pel, de linguas e culturas.
2. Impacto laboral: dende unha perspectiva macroeconómica, os inmigrantes están contribuíndo ao desenvolvemento do país, sostendo sectores vitais –caso da agricultura, a gandería, o servizo doméstico, a construción, a hostalería e o comercio–, ocupando postos de traballo rexeitados pola poboación autóctona e permitindo o acceso da muller ao mundo laboral, o acompañamento de anciáns e persoas dependentes, etc. Hai datos que testemuñan que esta España desenvolvida non podería seguir medrando sen eles, e a economía de Comunidades Autónomas como Cataluña ou Madrid colapsaríase de vérense privadas do seu concurso.
3. Impacto educativo: a elevada concentración de alumnado de orixe inmigrante no ensino público, unida á fuga dos pais españois cara a centros privados ou concertados onde a heteroxeneidade non é tan acusada, está provocando o fenómeno da *guetización* en determinados centros.
4. Impacto na opinión pública: os resultados das últimas enquisas levadas a cabo polo *Grupo de Estudio sobre Tendencias Sociales* (GETS) indican unha percepción pola poboación española da inmigración como un dos grandes problemas de España. Feito que obviamente ten moito que ver coa xestión da mesma por parte da Administración.

Para sumar aos efectos da chegada de inmigrantes, pensamos que aínda habería que engadir un quinto impacto, neste caso beneficioso: a garantía de mantemento do estado de benestar, en virtude das novas incorporacións que supoñen para a Seguridade Social. As vantaxes veñen derivadas neste caso, por unha banda, do superior nivel de actividade –porcentaxe de ocupación– da poboación inmigrante respecto da autóctona, e por outra por concentrar maior porcentaxe de poboación en tramos de idade laboral activa. Lembremos neste sentido que a tan deostada regularización do 2005 levou a medio millón de inmigrantes a cotizar ás arcas da Seguridade Social, con efectos positivos sobre os diferentes ámbitos de cobertura asistencial da mesma.

Os patróns de asentamento da poboación estranxeira son diversos, respondendo tanto á heteroxeneidade das orixes coma á variedade de móbiles que están detrás dos diferentes tipos de fluxos migratorios. Os xubilados e os pensionistas que se establecen en España buscando un clima mellor e os que teñen ocupacións relacionadas co turismo concéntranse nas Canarias, as Baleares e a costa de Málaga. Os que proceden do “primeiro mundo” e exercen actividades profesionais atópanse sobre todo nas grandes cidades, Madrid e Barcelona, en primeiro lugar; os procedentes do “terceiro mundo” dedicados ao servizo doméstico, tamén nas grandes cidades; e os que atopan ocupación na industria e nos servizos igualmente nas grandes cidades pero en barrios suburbiais e nos cintos metropolitanos. Finalmente estarían os que buscan traballos agrícolas nas zonas de agricultura intensiva e desenvolvida de Cataluña e Valencia³⁴ (Siguan, 1998:40). Entre as circunstancias das diferentes comunidades españolas explicativas da heteroxeneidade da presenza de inmigrantes pobres –os inmigrantes propiamente ditos– nas mesmas, pódense apuntar as seguintes:

- Desigual desenvolvemento socioeconómico.
- Disparidades na demanda de man de obra foránea .
- Consolidación das redes migratorias.
- Puxanza do reagrupamento familiar.

³⁴ Os datos máis recentes incorporan tamén a Comunidade de A Ríoxa.

1.2.3.5.3. Os movementos migratorios en Galiza

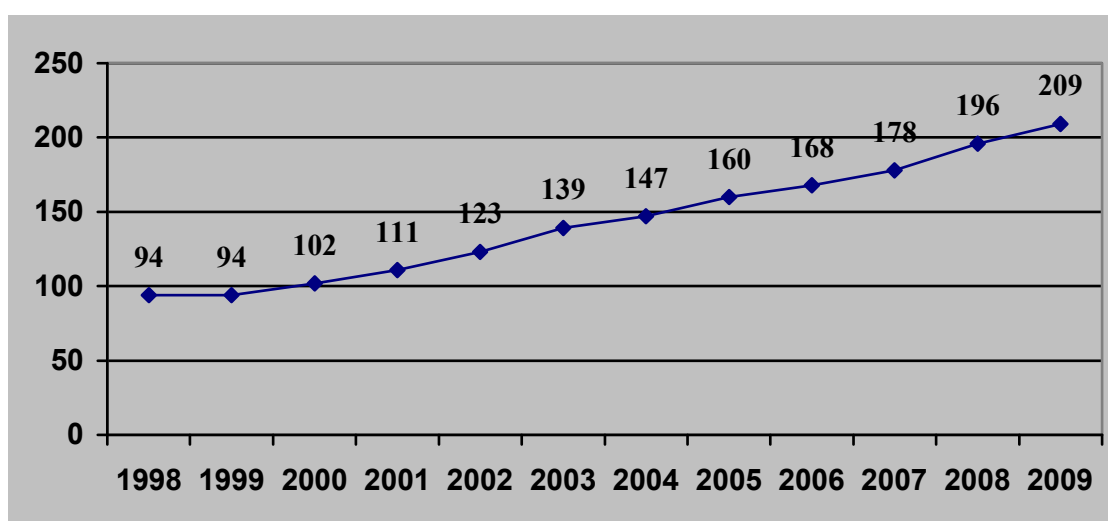
A realidade galega está indisolublemente ligada á diáspora, que xa se recoñece como o fenómeno máis destacábel da nosa historia nos últimos tres séculos. Segundo Barreiro Fernández (2006), as primeiras formas de emigración galega teñen lugar a partir do século XVIII. Trátase de desprazamentos de tipo estacional a Castela, Portugal e Estremadura, e tamén de emigración propiamente dita a América, fundamentalmente Uruguai e Arxentina, aínda pouco relevante cuantitativamente. Coa crise agraria de 1853, vaise iniciar a segunda etapa migratoria (maioritariamente a Cuba, Arxentina e Uruguai), establecéndose o recurso migratorio como unha das saídas á situación socioeconómica. Entre o 1880 e o 1930, a emigración masiva –a Arxentina, Uruguai e Cuba, e en menor medida a Brasil e Chile– convértese nun medio de desenvolvemento e prosperidade das persoas que emigran, e non precisamente por perentoria necesidade de supervivencia. Para facernos unha idea da magnitude da emigración galega abonda con sinalar que o número de galegos que residían no estranxeiro en 1993 era de 804.600, sendo esta cifra similar aos 801.329 estranxeiros que residían en 1999 en toda España (Álvarez Silvar, 1997).

Lonxe de solucionar os problemas económicos, a emigración trouxo consigo unha auténtica sangría das forzas produtivas, contribuindo sen dúbida a afondar aínda máis no atraso económico da nosa comunidade, ao tempo que axudaba ao desenvolvemento dos países de destino. Entre as consecuencias negativas da emigración estarían a perda de man de obra, a desestruturación familiar, os desequilibrios sociais e o retardo experimentado en boa parte do tecido industrial e laboral galego.

Similar relevancia tivo igualmente na historia de Galiza a entrada de poboación foránea. Para rebater o mito da pureza da raza celta, Ramón Villares (*La Voz de Galicia*, 04/01/2007) dá conta das moitas achegas que nutren a etnia galega. Ademais de celtas e de continxentes itálicos e mediterráneos vidos en tempos dos romanos, temos dende a época altomedieval unha constante chegada de continxentes étnicos diversos. Houbo unha notable inmigración bretoa que deixou fortes pegadas no norte da provincia de Lugo, mesmo na lingua; deuse igualmente unha chegada de francos dende a descuberta do sartego do Apóstolo en Compostela, e desde logo, nos tempos modernos foi ben frecuente a chegada de importantes continxentes de cataláns, vasco-franceses, maragatos e cameranos, cando non de portugueses.

Ao longo da década dos noventa, a comunidade galega tivo a taxa de crecemento da poboación estranxeira máis cativa de toda a Península, o que podería explicarse pola escasa capacidade de atracción dun feble desenvolvemento do seu tecido industrial. Na actualidade, se ben a presenza de inmigrantes segue sendo aínda moi baixa –as estatísticas sitúannos no antepenúltimo lugar, con valores unicamente superiores aos de Estremadura e Ceuta–, hai datos que confirman que a transición migratoria se está a operar tamén en Galiza (gráfica 1.1 e táboa 1.1).

Gráfica 1.1
Poboación estranxeira residente en Galiza³⁵ con lugar de nacemento no estranxeiro



Fonte: Elaboración propia, a partir dos datos tomados de: INE, Padrón Municipal de habitantes <<http://www.ine.es>>, entre os anos 1998 e 2007, e IGE <<http://ige.eu>>, os anos 2008 e 2009.

³⁵ As cantidades están expresadas en unidades de millar.

Táboa 1.1
Evolución da poboación estranxeira censada en Galiza

	1998 ³⁶	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009 ³⁷
Nacionalidades europeas	11.193	12.123	13.404	14.985	16.761	18.840	18.904	22.432	25.422	29.846	36.794	41.243
Unión Europea (UE ³⁸)	-	-	-	-	-	-	16.023	18.411	21.044	27.852	34.649	38.940
Portugal	7.557	8.216	8.949	9.731	10.554	11.052	10.334	11.673	13.224	15.562	18.521	20.427
Romanía	25	28	43	135	230	610	1.004	1.687	2.201	2.943	5.187	6.456
Nacionalidades Africanas	1.290	1.488	1.909	2.781	3.645	4.518	5.108	6.249	6.639	7.316	8.609	10.344
Marrocos	785	881	1.120	1.640	2.025	2.389	2.709	3.411	3.754	4.025	4.667	5.737
América Central	1.413	1.678	2.074	2.526	2.919	3.427	3.437	3.938	3.988	4.388	5.311	6.327
América do Norte	882	927	1.035	1.176	1.350	1.649	1.599	1.844	1.593	1.469	1.621	1.681
América do Sur	4.445	5.018	6.557	10.783	16.839	24.257	28.070	33.330	33.981	36.260	40.428	43.028
Arxentina	1.292	1.387	1.485	2.005	3.334	6.470	7.168	7.618	6.284	5.502	5.148	4.928
Brasil	693	816	1.040	1.473	1.899	2.457	3.069	4.662	6.443	8.236	10.574	11.809
Colombia	..	..	..	3.715	6.753	8.129	7.793	8.310	8.063	8.037	8.289	8.711
Perú	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	3.510
Ecuador	..	..	..	402	746	1.131	1.523	1.633	1.511	1.446	1.454	1.508
Uruguai	..	..	..	646	1.013	1.936	3.111	4.064	4.013	4.024	4.324	4.259
Venezuela	1.284	1.374	1.674	2.019	2.380	3.035	3.714	4.220	3.818	3.779	4.044	4.089
Nacionalid. asiáticas	429	506	571	753	887	1.023	1.164	1.427	1.794	2.060	2.699	3.358
Oceanía	40	45	48	50	58	92	104	119	99	78	85	119
Apátridas	2	3	4	4	3	2	1	24	26	25	21	29
TOTAL ESTRANXEIROS	19.693	21.787	25.602	33.058	42.462	53.808	58.387	69.363	73.756	81.442	95.568	106.129
POBOACIÓN TOTAL									2.767.524	2.771.341	2.784.169	2.794.796

(..) Dato non dispoñíbel

(-) Non procede

Fonte: Elaboración propia, a partir dos datos do Padrón de habitantes do Instituto Galego de Estatística (<http://www.ige.eu>)

³⁶ A 1 de xaneiro de cada ano.

³⁷ Datos provisionais.

³⁸ As cifras recollidas entre os anos 2004 e 2006 refírense á “Europa dos 25”, e as que figuran a partir dese ano corresponden aos 27 países que conforman actualmente a Unión Europea.

Se tomamos en consideración a evolución dos principais indicadores demográficos nos últimos anos da pasada década (táboa 1.2), a situación actual de aumento neto constitúe un feito sorprendente: o saldo positivo do fenómeno migratorio obrou o milagre.

Táboa 1.2
Saldo migratorio en Galiza

	Emigración externa³⁹	Inmigración externa⁴⁰	Saldo migratorio
1996	8.110	9.638	1.528
1997	11.653	15.423	3.770
1998	14.169	17.445	3.276
1999	15.880	19.248	3.368
2000	17.281	24.175	6.894
2001	16.028	23.194	7.166
2002	22.877	33.218	10.341
2003	22.548	33.723	11.175
2004	22.645	37.697	15.052
2005	22.590	39.435	16.845
2006	25.281	42.882	17.601
2007	28.189	47.772	19.583

Fonte: Elaboración do IGE a partir dos ficheiros proporcionados polo INE.

Todos os datos apuntan a que no mercado laboral galego escasamente hai espazo para a man de obra foránea e, sen embargo, estamos vivindo o paradoxo de que moitos mozos seguen saíndo a outras comunidades á procura de traballo e ao mesmo tempo acollemos xa arredor dun 3% de cidadáns estranxeiros. Na actualidade, estase producindo a concorrencia de tres fenómenos, contraditorios en aparencia, pero complementarios:

- A. Crecemento vexetativo da poboación negativo. Con esta expresión faise referencia a que o número de defuncións supera ao de nacementos; o que en termos demográficos comportaría unha sentenza de morte, de non mediar o feito de que a balanza migratoria neutraliza a diminución experimentada pola poboación autóctona.
- B. Inmigración. A comunidade galega non é na actualidade nin foi no pasado, como xa vimos, allea aos movementos de entrada de poboación, se ben a nosa

³⁹ Inclúe a emigración a outras comunidades e ao estranxeiro, agás nos anos anteriores ao 2002.

⁴⁰ Inclúe a inmigración procedente doutras comunidades e do estranxeiro.

experiencia migratoria está matizada pola menor intensidade do fenómeno en relación ao acontecido na maior parte do territorio español e algunhas outras singularidades propias⁴¹. A tipoloxía desta inmigración é diversa:

1. Retornados. O fenómeno do retorno ten en Galiza unha intensidade moi superior ao acontecido en calquera outra comunidade española⁴² (táboa 1.3). Dende comezos da década dos noventa do pasado século, numerosos emigrantes –a Suíza e Arxentina fundamentalmente- toman o camiño de volta, a un ritmo de arredor de catro ou cinco mil persoas anualmente. Se nun primeiro período (entre o 1992 e o 2000) a cifra de retornados era moi superior á de inmigrantes estranxeiros (en 1992, o 92,5% destes movementos foron de retorno), a partir do ano 2001 ocorre o contrario (no ano 2005, o retorno supuxo unicamente o 29% das cifras da inmigración).
 2. A producida como consecuencia da galeguidade, da nosa débeda con Latinoamérica.
 3. O continxente de análogos ao que sucede no resto do Estado Español.
- C. Emigración. No ano 2006 emigraron de Galiza 27.000 traballadores, mil menos que no ano anterior (declaracións do Conselleiro de Traballo a *La Voz de Galicia*, 22/10/2007). Os destinos principais foron: Baleares, Canarias e Andorra, onde hai unha forte demanda de traballadores do sector de hostalería e construción; e tamén países europeos como Portugal e o Reino Unido, que padecen pronunciadas carencias de profesionais sanitarios. Cabería mencionar aquí ademais aos centos e centos de mozos e mozas, moi cualificados, viaxando por Europa e realizando estudos de postgrao á espera da ocasión propicia para incorporarse ao mercado de traballo español.

⁴¹Entre estas singularidades, ademais da importancia do retorno, cabe destacar as seguintes: transición migratoria tardía, relevancia do colectivo portugués, leve feminización (factores de selección en orixe –latinoamérica– e en destino), concentración nas idades activas máis novas (fenómeno tamén vinculado coa inmigración latinoamericana, e maior propensión á regularidade xurídica (estímase en menos dun 10% a porcentaxe de estranxeiros en situación irregular, fronte a case o dobre en España).

⁴²Un proceso que vai en aumento (o 40% no ano 2003), e que indubidablemente vai ter maior incidencia nas nosas escolas, é o do chamado retorno de segunda xeración, fillos e netos nados no estranxeiro que adquiriron (“recuperaron”) a nacionalidade española para vir a España (López de Lera, 2006:233).

Táboa 1.3
Entrada anual de retornados⁴⁵ en Galiza

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Europa	3.978	3.612	2.864	2.677	2.082	3.094	3.331	3.454	3.442	1.751	2.758	2.799	3.171	3.004		
Alemaña	411	458	443	357	226	380	403	486	466	237	415	390	475	457		
Francia	274	310	258	219	188	288	329	335	301	176	312	333	308	347		
Reino Unido	290	230	236	204	135	26	206	275	310	172	333	300	337	298		
Suíza	2.747	2.366	1.690	1.672	1.381	1.939	2.111	2.081	2.051	986	1.356	1.406	1.590	1.430		
África	1	19	17	11	17	30	27	22	24	18	43	40	75	84		
América do Norte	231	164	175	141	121	232	23	268	273	145	314	378	378	414		
América Central e México	121	92	96	138	85	254	269	492	351	215	321	323	370	349		
América do Sur	1.510	994	746	996	671	1.395	1.569	1.822	2.525	1.808	4.959	4.042	2704	1.822		
Arxentina	452	313	245	248	190	371	408	488	781	760	2.434	1.069	611	414		
Brasil	176	152	107	116	85	198	239	212	221	89	254	247	299	285		
Uruguai	161	113	72	84	65	114	111	127	235	280	795	770	506	225		
Venezuela	690	388	281	531	310	668	747	885	1.145	613	1.348	1.832	1.129	785		
Asia	5	3	2	1	2	3	8	9	13	14	14	26	40	88		
Oceanía	46	32	24	33	5	20	32	32	39	16	26	23	34	15		
Diversos	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
TOTAL	5.898	4.916	3.924	3.997	2.983	5.028	5.479	6.099	6.667	3.967	8.435	7.631	6.772	5.776	5.986 ⁴³	5.784
Estranxeiros⁴⁴	410	239	362	357	221	880	1.371	2.407	5.880	7.428	9.751	9.422	12.594	14.057		

Fonte: Elaboración propia con datos do Padrón de habitantes do IGE

⁴³ As cifras dos anos 2006 e 2007 proceden do INE. *Estadística de Variacións Residenciais. Inmigracións procedentes do estranxeiro.*

⁴⁴ Entrada anual de estranxeiros, segundo cifras do INE. *Estadística de Variacións Residenciais. Inmigracións procedentes do estranxeiro.*

⁴⁵ Inmigrantes españois procedentes do estranxeiro. A cifra de retornados obtense mediante a contabilidade das baixas consulares producidas cada ano. A esta estatística habería que engadirlle, tanto aquelas persoas que non acudiron ao Consulado, como os familiares dos que si o fixeron pero non precisan acreditar esa condición, ben por seren cónxuxes estranxeiros ben por ser os seus descendentes. Consecuentemente esas cifras poderían incrementarse.

De acordo coas proxeccións de poboación estimadas polo *Instituto Nacional de Estadística*⁴⁶, con base no censo do 2001, Galicia tería 2.713.000⁴⁷ habitantes no ano 2007. A cifra de 2.771.341 persoas censadas que recollía o Padrón de habitantes reais a 1 de xaneiro dese último ano supón unha notábel estabilización da poboación, grazas fundamentalmente á chegada de inmigrantes. Nos últimos anos tense producido un considerábel incremento na corrente migratoria dende o exterior a Galiza, duplicándose practicamente a cifra de estranxeiros no período que media entre o 2002 e o 2007. Así, a comezos de 2007 residían na nosa comunidade 177.221 persoas nadas noutros países (6,4% da poboación total), 81.023 das cales non posuían a nacionalidade española (2,9%). Nese mesmo ano, segundo datos do Instituto Galego de Estatística, batéronse simultaneamente os records de emigrantes e inmigrantes. En total foron 28.189 os galegos de nacemento ou residencia que abandonaron Galiza, 22.722 dos cales o fixeron a algún outro punto de España e 5.467 ao estranxeiro. Dos 47.772 emigrantes que recalaron na nosa comunidade nese período, 26.386 procedían do estranxeiro –cifra na que se inclúen 1.981 galegos retornados– e 21.386 doutras comunidades españolas.

Estes inmigrantes, como pode apreciarse na táboa 1.4, constitúen un colectivo bastante novo, o que ven a mitigar o avellentamento da poboación autóctona.

Táboa 1.4
Poboación total e estranxeira por grupos de idade. Galiza. 2008

Idades	Poboación estranxeira	Poboación total
0-4	3.059	103.328
5-9	4.138	97.860
10-14	4.675	101.479
15-19	5.423	120.962
20-24	9.269	146.415
25-29	13.900	192.361
30-34	13.900	213.554
35-39	11.489	205.303
40-44	9.091	198.323
45-49	6.617	193.623
50-54	4.706	178.245
55-59	3.148	171.001
60-64	2.104	167.234
65-69	1.483	132.682
70-74	992	155.210
75 e máis	1.574	310.921
TOTAIS	95.568	2.688.601

Fonte: Elaboración propia, con datos do Padrón municipal de habitantes (<http://www.ine.es>)

⁴⁶ <http://www.ine.es/jasi/menu.do?tye=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp269%2F2007-205&file=pcaxis&L=>

⁴⁷ Para ser máis precisos, contemplaba dous escenarios diferentes (2.713.235 e 2.713.470) en función da “forte incerteza sobre o devir dos fluxos de entrada de estranxeiros”.

Así, mentres que a porcentaxe de residentes totais maiores de 65 anos representaba o 22%, os estranxeiros que se atopaban nesa circunstancia reducíanse ao 4,5%. No tocante á distribución segundo o xénero, as mulleres estranxeiras en Galiza superan lixeiramente aos homes⁴⁸, se ben ao considerar cada nacionalidade por separado, obsérvanse algunhas peculiaridades relevantes, sen dúbida reflexo de distintos patróns migratorios. Entre os procedentes dos países africanos, maioritariamente marroquís, a cifra dos homes duplica á das mulleres, o que representa unha situación xustamente inversa á que se produce entre os procedentes de República Dominicana, Brasil ou Colombia.

A inmigración cara a Galiza (que aínda é baixa) provén, fundamentalmente, como se observa na táboa 1.5, de países comunitarios e iberoamericanos. Mentres que no resto do Estado abundan marroquís, ecuatorianos e romaneses, que supoñen en conxunto un terzo dos estranxeiros rexistrados no Padrón Municipal de Habitantes, Portugal encabeza a lista de nacionalidades no caso galego, superando o 19% a porcentaxe de inmigrantes procedentes do país luso. Pola proximidade xeográfica co seu país de orixe, os portugueses teñen unha forte implantación nos municipios fronteirizos da provincia de Ourense, destacando especialmente os de Verín, O Barco de Valdeorras, Carballeda de Valdeorras, Oímbra e A Mezquita. Polo que respecta a outros países europeos, Romanía –con incrementos anuais moi fortes– e Italia son as nacións que teñen máis presenza, seguidas a considerábel distancia de Francia, Reino Unido e Alemaña. Con todo, o crecemento máis notábel da inmigración está protagonizado polos latinoamericanos, xentes agradecidas que nos devolven a visita, e que xa representan o 46% da poboación estranxeira residente en Galiza, desprazando aos europeos que foron perdendo peso dende finais dos noventa. As comunidades máis numerosas son a brasileira e a colombiana. Ademais da xa mencionada contribución do retorno, o vínculo forxado ao longo de décadas de emigración galega a esta zona seguramente explica a relevancia deste colectivo, no que se inclúen parentes colaterais que non poden ter acceso directo á “recuperación de nacionalidade”, pero que aproveitan as relacións tanto familiares como amigábeis para establecerse en Galiza (López de Lera, 2006:235). Entre os africanos destacan os marroquís, que posúen comunidades relativamente importantes en Vilaboa, Arteixo e Negreira.

⁴⁸ Da cifra de 81.023 inmigrantes que figura no padrón a 1 de xaneiro de 2007, 41.608 (51,3%) eran mulleres.

Táboa 1.5
Distribución provincial da poboación estranxeira en Galiza por nacionalidade de orixe. Ano 2009⁴⁹ (P)

	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	GALIZA
Nacionalidades europeas	11.822	4.816	8.920	15.685	41.243
UE-25⁵⁰	8.518	3.025	7.645	12.392	31.580
UE-27⁵¹	10.668	4.676	8.653	14.943	38.940
Portugal	3.717	2.153	6.511	8.046	20.427
Romanía	1.892	1.468	905	2.191	6.456
Nacionalidades africanas	3.567	1.854	830	4.102	10.344
Marrocos	1.817	1.241	521	2.158	5.737
América Central	2.595	1.361	849	1.522	6.327
América do Norte	871	111	189	510	1.681
América do Sur	17.324	4.655	4.488	16.561	43.028
Arxentina	1.950	377	372	2.229	4.928
Brasil	585	1.328	1.527	4.388	11.809
Colombia	4.566	1.420	1.085	2.957	8.711
Ecuador	3.249	136	241	499	1.508
Perú	1.768	531	47	1.164	3.510
Uruguai	1.838	239	128	2.054	4.259
Venezuela	1.559	333	818	1.379	4.089
Nacionalidades asiáticas	1.462	624	266	1.006	3.358
Oceanía	68	7	3	41	119
Apátridas	24	0	1	4	29
Total de estranxeiros	37.733	13.419	15.546	39.431	106.129
Poboación total	1.144.796	354.862	335.573	959.565	2.794.796

Fonte: INE. Padrón Municipal de Habitantes. Extraído de <http://www.ine.es> (Consultado o 6/11/2007).

⁴⁹ Datos provisionais

⁵⁰ UE-25 inclúe os 25 países da Unión Europea agás España. Por tanto, a Alemaña, Austria, Bélxica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Reino Unido e Suecia, engádenselle os dez países que entran a formar parte da Unión dende o 1 de maio de 2004, é dicir, Chipre, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, República Checa e Eslovaquia.

⁵¹ UE-27 engade aos 25 países mencionados, Bulgaria e Romanía.

Polo que respecta á distribución xeográfica, as provincias atlánticas, Pontevedra e A Coruña, acollen practicamente a tres de cada catro estranxeiros. O terceiro lugar en valores absolutos ocúpao Ourense, se ben porcentualmente é esta a provincia galega que, debido á súa proximidade con Portugal, acapara máis poboación nada fóra de España (o 4,6% dos cidadáns residentes en Ourense son estranxeiros). Os inmigrantes concéntranse, sobre todo, nas zonas urbanas, debido a seren estas as que ofrecen mellores oportunidades laborais. As sete capitais galegas máis poboadas (A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra, Vigo, Santiago de Compostela e Ferrol) acollían máis do 60% dos inmigrantes, sendo que a súa poboación conxunta representa unicamente o 50% do total galego. Ademais dos xa citados por residiren neles unha elevada porcentaxe de inmigración portuguesa ou marroquí, outros concellos galegos con elevada presenza de inmigración estranxeira son os de Ames, Burela, Rábade, Marín, Pontearreas e Tui, superando en tódolos casos o 4% de poboación estranxeira.

1.2.3.5.4. Situación laboral dos inmigrantes estranxeiros

En liñas xerais, pode dicirse que a inmigración estranxeira que chega a España atópase cun mercado de traballo caracterizado polas seguintes peculiaridades:

- Crecemento do sector servizos (hostalería, limpeza, servizo doméstico) e da construción, en detrimento do sector primario e da industria.
- Auxe das distintas formas de economía mergullada⁵².
- Posta en cuestión dos piares básicos do Estado do Benestar (Seguro de Paro, Sistema de Pensións e de Sanidade) e dos sindicatos, cada día máis debilitados e criticados.

Desregulación⁵³ e precariedade son características no mercado de traballo desta economía postindustrial, na que a maioría dos inmigrantes estranxeiros extracomunitarios acoden a ocupar sectores da economía vinculados cos servizos, os

⁵² Algúns autores estiman o volume da economía mergullada no 23% do PIB (Carrasco Carpio, 1999).

⁵³ Como ben apuntan Bueno Abad e Belda Ibáñez (2005:37-38), ademais do tipo máis coñecido de deslocalización, no que as instalacións dunha empresa se trasladan a outro país onde hai mellores condicións de rendibilidade na produción, hai unha segunda versión do fenómeno que se dá no propio sistema produtivo, cando se saca fóra do sistema regulado aquela actividade produtiva de carácter temporal, que se establece en forma de "a traballo feito", pagando por unidades de produto e aplicando unha contratación de carácter externo da que o ámbito empresarial se desentende, a expensas dunha presenza en moitos casos ilegal e sempre en situacións de precariedade dos que acaban executando as tarefas respecto aos convenios e acordos. Esta última forma de deslocalización é particularmente importante no sector agrícola.

traballos agrícolas e a construción, é dicir, o segmento secundario, caracterizado polas baixas remuneracións e a inestabilidade no emprego. O encapsulamento case exclusivo nestas ocupacións desvalorizadas socialmente “crea as condicións estruturais máis favorábeis á segregación, a estigmatización e a marxinalización destes colectivos” (Besalú, 2002a:23).

Segundo a información proporcionada polo *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*⁵⁴, o número de traballadores estranxeiros afiliados á Seguridade Social en todo o Estado era en abril de 2008, de 2.100.246 persoas⁵⁵. En valores relativos, a man de obra estranxeira superaba o 10% do total de afiliados, concentrándose a maior parte deles en Cataluña (22,20% do total), Madrid (21,30%), a Comunidade Valenciana (11,44%) e Andalucía (11,35%). Os afiliados en Galiza representaban unicamente o 2,05% do total de traballadores afiliados en España.

En Galiza, a cifra de estranxeiros cotizantes representa aínda tan só unha porcentaxe de arredor do 3% (táboa 1.6). A taxa de ocupación varía do 45,4% (sobre empadroados de entre 16 e 64 anos) ao 58,6% (sobre residentes legais do mesmo tramo de idades), en tanto a taxa de paro se sitúa entre o 9,1% (INEM) e o 11,8% (EPA). Ademais desa baixa participación dos inmigrantes no mercado laboral formal, outras especificidades destacadas do traballo inmigrante en Galiza son:

- Escasa participación no sector agrario.
- Presenza moi importante no sector pesqueiro.
- Peso inferior á media estatal no sector de servizo doméstico e coidados persoais.
- Maior porcentaxe de inmigrantes emprendedores con respecto ao que sucede no resto do Estado.

⁵⁴ <http://www.mtin.es>

⁵⁵ A cifra de empregados debía ser obviamente máis elevada, dada a existencia dunha cantidade indeterminada de inmigrantes “mergullados”, os chamados “sen papeis”, que fan que sempre que falemos de cifras nos movamos entre importantes marxes de imprecisión.

Táboa 1.6
Afiliados estranxeiros á Seguridade Social en Galiza⁵⁶ segundo réxime

Réxime					TOTAL
Xeral ⁵⁷	Fogar	Autónomos	Mar	Agrario	
28.166	4.570	4.833	1.653	1.366	40.588

Fonte: *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*

O feito de que unha parte da oferta de traballo inmigrante se dirixa a zonas que, como é o caso galego, padecen significativas taxas de paro ”indica un desprazamento da man de obra española pola estranxeira naquelas ocupacións máis penosas e menos remuneradas” (Oliver Alonso, 2006:15), o que se coñece como o paradoxo da demanda adicional en mercados con exceso de oferta. Existe escasa evidencia de que a inmigración teña un impacto negativo importante sobre as oportunidades de emprego dos traballadores nativos (Carrasco Carpio, 1999:107), máis ben haberá que entender que a función da man de obra estranxeira neste mercado de traballo é complementaria – e non substitutiva– da man de obra autóctona.

A inmigración non pode ser vista como un problema. Trátase, polo contrario, dunha solución, para quen emigra pero tamén para o país que a acolle, representando un potencial de crecemento económico e de riqueza cultural e desenvolvemento social de primeira orde. Se non houbose empresarios con oportunidades de negocio dispostos a contratar traballadores estranxeiros, non virían inmigrantes. Sen a contribución dos inmigrantes, o noso benestar sería hoxe inferior ao alcanzado e as nosas perspectivas de futuro máis confusas. Gairín e Darder (2003:9) suxírennos en consecuencia ver a nova situación como unha oportunidade para estreitar os lazos entre países e como unha vía para afondar nos dereitos do home e na comprensión internacional, nun esforzo de apertura ao outro, ao pluralismo, á igualdade e ao respecto mutuo.

O que fora Xefe da Oficina Económica do Goberno, Miguel Sebastián, na súa despedida da citada instancia, presentou un informe (*El País*, 16/11/2006) no que se aseguraba que o fenómeno da inmigración ten aportado crecemento á economía española, mellorou a riqueza individual, deu máis flexibilidade ao mercado de traballo e contribuíu ao superávit das contas públicas. En euros contantes e soantes, grazas aos

⁵⁶ En valores medios, mes de xuño de 2009.

⁵⁷ A demanda para o sector da construción de encofradores, escaiolistas e incluso peóns rasos, que xa escasean entre a poboación galega, absorbe máis da metade desta cifra. Os restantes distribúense entre hostalería, reparación de vehículos a motor, peóns de industrias manufactureiras, etc.

inmigrantes a renda dos españois aumentou en 623 euros en cinco anos. O estudo destaca que a maior dispoñibilidade de servizo doméstico –polo masivo ingreso de mulleres inmigrantes– permite tamén a máis familias españolas incorporar a tódolos seus membros adultos ao mercado laboral. A inmigración explica o 30% dos 12,5 puntos de aumento da taxa de actividade feminina entre 1996 e 2005. Curiosamente, a conciliación da vida familiar e laboral por parte de moitas familias españolas estase conseguindo en virtude do traballo das mulleres inmigrantes que, paradoxalmente, vense obrigadas a ‘desconciliar’ a súa vida familiar e traballo, tanto nos seus países de orixe coma no seu país de acollida (Lorenzo Moledo *et al.*, 2007; Santos Rego, Lorenzo Moledo e Godás Otero, 2009).

1.2.3.5.5. Posíbeis escenarios de futuro

A fonda crise económica mundial que estamos a padecer⁵⁸ botou por terra todos os prognósticos que ata hai ben pouco se viñan formulando sobre a previsíbel evolución dos fluxos migratorios. Precisamente, unha das principais consecuencias desta crise para a economía do noso país é un forte crecemento do desemprego, sendo o sector da construción un dos máis prexudicados. A diminución na demanda de man de obra está abocando ao paro a un elevado continxente de traballadores estranxeiros e afogando de paso as expectativas doutros moitos que agardaban a oportunidade de poder incorporarse ao noso mercado laboral.

Antes de que a velocidade da metástase da armazón financeira e a falla de confianza nos mercados nos sumira na incerteza presente, segundo os expertos, no contexto internacional, todos os datos dispoñibles apuntaban a unha imparábel tendencia á intensificación do fenómeno migratorio no futuro, pola conxugación de diferentes factores: a expansión desigual da economía mundial, que agrava as disparidades entre as nacións; a persistencia dun crecemento demográfico rápido en boa parte do mundo en desenvolvemento; a continuación do éxodo rural, ou a marxinación dos espazos rurais; a urbanización acelerada; a atracción dos modos de vida e dos valores dos países máis prósperos. Ademais, aos inmigrantes “económicos” veñen a sumarse, cando estouran os conflitos, os refuxiados políticos e os solicitantes de asilo, que nos anos 80 e 90 dominaron os movementos migratorios internacionais dalgunhas

⁵⁸ Formalmente, España entrou en recesión no 2008, logo de dous trimestres consecutivos con redución do PIB: 0,3% no terceiro trimestre de 2008 e 1,1% no cuarto trimestre.

rexións do mundo. En África, por exemplo, actualmente hai máis de cinco millóns de refuxiados, maioritariamente mulleres e nenos.

Este aumento nos movementos de poboación, prognosticado, entre outros moitos estudos, polo *Informe á UNESCO da Comisión Internacional sobre a educación para o século XXI*, presidida por Jacques Delors, está intimamente relacionado cos desequilibrios demográficos Norte-Sur. Na Unión Europea, a evolución da poboación, de non haber novos inmigrantes, no período do ano 2000 ao 2050, pasaría dos 372 millóns de habitantes actuais a cerca de 311 millóns; facendo precisos, na metade do século XXI, uns 47 millóns de inmigrantes para poder garantir un nivel de vida da poboación parecido ao actual (Oppenheimer, 2000:2).

Centrándonos no caso español, referirémonos a dous estudos prospectivos que relacionan as baixas taxas de natalidade e o progresivo avellentamento da poboación coa crecente necesidade de recorrer á man de obra estranxeira para satisfacer a oferta laboral. No primeiro deles, Tezanos e Tezanos Vázquez (2003) elevaban, caso de que se mantivesen as mesmas tendencias a curto e medio prazo, a 11 millóns a cifra de estranxeiros en España para o 2015, máis dunha cuarta parte do censo total previsto (Táboa 1.7).

Táboa 1.7
Evolución da poboación inmigrante en España e proxeccións ata o ano 2015

Data (1 de xaneiro)	Poboación total española	Poboación inmigrante censada	
		Total	Porcentaxe
2002	41.837.894	2.254.807	5.4
2005⁵⁹	41.378.924	3.122.622	7.5
2008	41.990.664	4.650.260	11.1
2010	42.359.314	6.064.325	14.3
2015	43.048.658	11.777.297	27.4

Fonte: Tezanos e Tezanos Vázquez (2003:226).

Había que prever, segundo aseguraban estes autores, que moitos dos estímulos (positivos e negativos) que estaban alentando os fenómenos migratorios continuasen

⁵⁹ As proxeccións da poboación española de 2005 a 2015 corresponden ás efectuadas polo INE con referencia ao censo de 2001. As proxeccións da poboación estranxeira son de elaboración dos autores, realizadas a partir da regresión da curva exponencial con base nos datos do período 1996-2002.

incidindo a curto prazo e que as inercias permanecesen operativas durante varios anos. Isto significaba que a inmigración tendería a converterse nun problema social e poboacional de maior entidade a medida que a oferta de postos de traballo para inmigrantes non lograra satisfacer dunha maneira adecuada unha demanda aceleradamente crecente. O cal era previsíbel que provocase unha maior competencia por lograr empregos, aínda en peores condicións, dando lugar a máis fortes tensións de rexeitamento por parte da poboación de orixe, debido tanto á “competencia á baixa” que esta situación suporía, como a unha maior “visibilización” negativizada da poboación inmigrante (Tezanos e Tezanos Vázquez, 2003:226).

Para o autor do segundo estudo, o profesor Oliver Alonso (2006), o primeiro choque inmigratorio, o que tivo lugar ata o 2005, reflicte o impacto da caída de natalidade iniciada hai uns trinta anos. Ante a proximidade do dobre proceso de avellentamento e perda absoluta de poboación que se aveciña, Oliver anticipaba un segundo choque inmigratorio de cara ao ano 2020, no que sería necesaria unha entrada adicional de novos inmigrantes, que poderían pasar a representar en porcentaxe da poboación activa entre o 25% e o 40% do total, situando o valor máis probábel no entorno dunha terceira parte de toda a poboación activa. As necesidades de inmigración en Galiza para o ano citado oscilarían, segundo este estudo, entre os 197 e os 306 mil efectivos, en función dos diferentes escenarios previstos.

Alcanzar esas cifras esixiría duplicar os actuais fluxos de entrada de inmigrantes. O mesmo autor advirte que nos enfrontamos ao dilema de aceptar ou un país cunha man de obra crecentemente avellentada, con máis do 50% dos seus efectivos con idades de 40 e máis anos en 2020, ou un país froito da mestizaxe da inmigración e os nados en España. Pero tamén nos di que a disxuntiva é falsa, xa que a alternativa do avellentamento non é tal, de forma que o país se encamiña, inevitablemente a unha crecente mestizaxe. Así é que ante o choque en curso e o que se aveciña, debemos forzar ao máximo as políticas que incentiven aumentos da poboación activa e melloras da educación, ao tempo que se acentúa a mellora produtiva das nosas empresas. Sen esquecer, loxicamente, a necesaria recuperación da taxa de natalidade” (Oliver Alonso, 2006:230)

Máis aló das razóns demográficas apuntadas, era lícito prever que, de manterse nos niveis actuais o diferencial en renda *per cápita* entre os países desenvolvidos e os países en desenvolvemento, nomeadamente os xeograficamente máis próximos e

aqueles con vinculacións culturais e/ou históricas, os fluxos migratorios tenderían a intensificarse no futuro da man do proceso de mundialización económica. Dende a perspectiva egoísta da satisfacción das necesidades das sociedades de destino, a forza produtiva da inmigración seguirá resultando imprescindible en sectores económicos como pesca, construción, obras públicas, servizo doméstico, coidado de dependentes, etc. Ademais, o nivel de benestar social e o futuro das pensións vai depender da capacidade que se teña de seguir incorporando ao sistema de produción a aquelas persoas que, procedentes doutros países, suplan a escaseza de man de obra en determinados sectores das economías occidentais. E aínda se tiñan apuntado outros argumentos explicativos para a previsíbel acentuación da propensión ao éxodo nas próximas décadas: o aumento dos niveis de instrución nos países de orixe, influíndo nas expectativas profesionais dos individuos; a gradual urbanización destes países segundo pautas de crecemento insostíbeis; ou mesmo o abaratamento dos custes de información e transporte, que facilitan os desprazamentos e as comunicacións (Bueno Abad e Belda Ibáñez, 2005:26).

Agora ben, todas estas análises deberán ser reformuladas á luz das características do novo escenario económico, que xa está tendo profundas consecuencias sobre o mercado laboral, e todo fai supoñer que tenderán a intensificarse no futuro, con magnitudes aínda impredicíbeis. Os analistas económicos son expertos en explicar os acontecementos pasados, amosándose incapaces de vaticinar a devecida saída da crise ou a verosimilitude dunha depresión máis profunda. ¿Encamiñámonos a un novo tempo cunha fredda máis intensa na actividade produtiva, maior febleza da demanda, contracción do comercio internacional, incremento do paro, caída do poder adquisitivo...? O futuro da inmigración, e tamén o porvir de todos nós, vai depender da resposta a esta interrogante.

Con independencia do que poida depararnos ese incerto futuro, é indubidábel que dende hai xa algúns anos, os fluxos migratorios están tendo unha considerábel influencia nas interaccións sociais e, particularmente, sobre as nosas escolas. Precisamente, ás transformacións na xestión dos centros educativos que de tal fenómeno se derivan dedicáremoslle o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A INMIGRACIÓN E A TRANSFORMACIÓN DA ESCOLA. UNHA ANÁLISE NO MARCO DE REFERENCIA ESPAÑOL E GALEGO

2.1. Inmigración e educación. Alumnado de procedencia inmigrante

Se ben, por necesidades da linguaxe, nos vemos obrigados a usar determinadas expresións, concordamos coa autora Abdallah-Pretceille (1992) en que a *categorización* dos nenos como inmigrantes ou como fillos de inmigrantes, supón a redución a un só trazo predominante a identidade multifacética destes rapaces. Na mesma liña, para o Colectivo IOÉ (2002a), o feito de resumir baixo unha etiqueta (estranxeiros, inmigrantes, etc.) a unha poboación con características sociais tan diferenciadas, identificándoa unicamente por contraposición á autóctona, non deixa de ser unha manifestación de etnocentrismo, que nos pode levar ao tratamento do colectivo inmigrante como un grupo homoxéneo, cando en realidade é, en si mesmo, un exemplo de diversidade.

Para precisar con rigor o significado da palabra *inmigrar*, podemos recorrer á definición aportada por Malgesini e Giménez (1997:193), quen entenden por tal o acto de “entrar a residir temporal ou permanentemente nun país distinto ao de orixe”. A maioría dos autores, sen embargo, diferencian entre *estranxeiro* e *inmigrante*. Blanco Barrios (2001:19-20) considera estranxeiro aquel alumnado que procede de países próximos culturalmente a nós, cunha familia de nivel económico e cultural medio-alto, polo que conta con recursos suficientes para poder desenvolverse na sociedade; mentres que cando fala de alumnado inmigrante refírese a aquel que acode a un determinado país en busca de mellores condicións de vida porque a fame empurra, e a miseria ou a guerra provoca vagas de inmigración; o seu nivel económico é baixo, os seus temores e medos están patentes e as súas necesidades máis básicas (vivenda, sanidade, etc.) están por cubrir. En definitiva, cabe afirmar que todo inmigrante é estranxeiro, pero non todo estranxeiro é inmigrante (Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2006:73). Dito o cal, aínda que sería aceptable aplicarlle a denominación de inmigrante ao alumnado menor de idade, preferimos sen embargo aliñarnos cos autores que fan alusión á “procedencia inmigrante” dos menores –o que describe mellor a súa condición de acompañantes das persoas adultas–, reservando o uso do termo inmigrante para as persoas maiores de dezaseis anos.

Os datos evidencian que a crecente presenza de inmigrantes estranxeiros en España non se limita á poboación adulta. O cambio no mapa demográfico afecta igualmente á escola, enfrontándoa ao reto da arribada en aluvión de alumnado

estranxeiro, que se reflicte en aumentos incesantes nas estatísticas e ven caracterizada tanto pola diversidade de países de procedencia, como pola celeridade da súa entrada. Estas dúas peculiaridades dos fluxos migratorios están producindo nos nosos centros educativos, alén do evidente incremento cuantitativo, a ruptura das rutinas e formas tradicionais de traballar e un crecente aumento da complexidade. A incorporación das fillas e fillos dos inmigrantes veu a reforzar unha enorme diversidade dentro do alumnado que ten que ver, máis que coa súa orixe foránea, con “cuestións sociodemográficas, como son os niveis de renda, as desvantaxes sociais ou a instrución previa, así como coas circunstancias nas que a súa vida se articula nos países de acollida” (Padilla Ortega, 2007:58). Certo é que a diversidade que atribuímos con tanta xenerosidade ás minorías inmigrantes está tamén presente entre a poboación nativa española, que ten intereses, trazos culturais, relixións e sistemas de crenzas cada vez máis heteroxéneos, pero non hai que esquecer, como escribiu Aja (1999), que a educación dos alumnos de orixe estranxeira atópase non soamente cos problemas comúns a todos os mozos, senón tamén con outros particulares derivados da súa condición: a concentración nalgúns escolas públicas, a escolarización tardía, a dificultade de aprendizaxe das linguas oficiais, a desmotivación polo estudo, a existencia de ambientes hostís ou xenófobos, ou a incompreensión persoal e familiar respecto á utilidade da mesma educación.

Toda atención educativa aos colectivos inmigrantes –como se apunta no Informe do *Consejo Escolar del Estado* (2006:259)– debe entenderse nunha dinámica de inclusión social, e non só escolar. Resulta obvio que non é unicamente na escola –nin seguramente será este o escenario principal– onde nos xogamos a integración do colectivo inmigrante, pero indubidablemente os centros de ensino constitúen un espazo privilexiado de convivencia. A importancia social da educación radica no lugar clave que ocupa no proceso de integración da poboación inmigrante e na súa formación para unha nova cidadanía. Na medida en que a educación é un dos factores que permite aos individuos evolucionar como persoas e favorecer a súa promoción e integración social, o desenvolvemento da escolarización vai ser un elemento decisivo no proceso de socialización, pois, como apunta Siguan (1998:8), é nos anos de aprendizaxe escolar cando se forxan a integración ou a marxinação. E é tamén na escola onde os autóctonos poden aprender a convivir cos inmigrantes e a preparar un mañá solidario. Por outra parte, o rol da educación excede esa consideración de factor clave nos procesos de integración. Así, para Lorenzo Moledo *et al.* (2007:141), a educación ten ademais un

papel fundamental na prevención de calquera posible comportamento ou pauta de exclusión e no avance cara a unha sociedade intercultural, onde a cohesión e o respecto á diferenza sexan os seus trazos definitorios. Ante tal panorama, afirma a autora, é necesario poñer en marcha procesos educativos que potencien o desenvolvemento de valores democráticos e onde o diálogo facilite o recoñecemento mutuo a partir dunha interacción permanente e enriquecedora de todos os membros da sociedade.

Este tema resulta dunha transcendencia non sempre suficientemente valorada, pese a que son moitas as voces que, conscientes da mesma, teñen advertido aos responsábeis das administracións educativas no senso de prestar unha atención prioritaria ás consecuencias concretas para o sistema educativo do fenómeno migratorio, mantendo unha actitude vixiante, que evite ir detrás de problemas previsíbeis pero non tomados adecuadamente en consideración. A realidade que imos estudar, queirámolo ou non, incide nas nosas escolas e trae como consecuencia a necesidade dunha “análise pedagóxica e sociocultural da inmigración, para poder deseñar programas de intervención pedagóxica, centrados no ámbito escolar, e dirixidos á mellora da convivencia e da integración entre as distintas culturas e colectivos” (Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2003:68).

2.1.1. Diminúe o alumnado autóctono en tanto medra o de procedencia inmigrante

A insólita retracción da natalidade que viña padecendo España tivo o seu reflexo na paulatina diminución do número de estudantes durante a última década do pasado século. Entre as Comunidades Autónomas, Galiza, cunha baixada do 34% na porcentaxe de variación do alumnado de ensino non universitario entre os cursos 1990-91 e 2008-09, sitúase inmediatamente por detrás de Asturias, que encabeza a escala de redución cun 42%¹. Esta caída viuse mitigada a partir do ano 2000 polo repuntamento da natalidade e, en maior medida, pola progresiva incorporación do continxente de alumnado estranxeiro, ao que se ten aludido graficamente coa expresión *orballo do diferente*. As dúas circunstancias mencionadas trouxeron consigo un incremento nas cifras globais de alumnado en España a partir do curso 2001-02, despois de trece anos de continuos descensos. Entrementres, Galiza segue actualmente en caída (táboa 2.1),

¹ Usamos os datos dispoñibles en <http://mec.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/seriesCA/alumnado.xls> (Consultado o 10/08/2009), segundo os que no curso 1990-91 as cifras de alumnos de Ensinanzas de Réxime Xeral eran respectivamente: 562.238 en Galiza, 218.500 en Asturias e 8.378.935 en todo o Estado.

Táboa 2.1
Evolución do alumnado non universitario matriculado nas distintas etapas do ensino en Galiza²

	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
Educación Infantil								
Centros públicos	37.969	38.539	39.243	40.109	40.755	41.359	42.175	43.625
Centros privados non concertados	6.234	6.722	6.978	7.202	5.456	1.857	1.725	1.726
Centros privados concertados	10.968	10.966	11.415	11.757	13.932	18.007	18.586	18.816
Total	55.171	56.227	57.736	59.068	60.143	61.223	62.486	64.167
Educación Primaria								
Centros públicos	94.426	91.039	88.288	85.867	84.087	84.061	85.488	86.590
Centros privados non concertados	2.729	2.657	2.353	2.369	2.248	2.434	2.392	2.326
Centros privados concertados	38.301	38.044	37.895	37.237	36.972	37.115	37.072	37.351
Total	135.455	131.740	128.536	125.473	123.307	123.610	124.952	126.267
ESO								
Centros públicos	82.806	79.420	76.914	74.057	71.341	68.944	66.116	63.699
Centros privados non concertados	3.174	3.237	2.981	2.815	2.643	2.376	2.075	1.798
Centros privados concertados	29.680	28.879	28.243	27.539	27.439	27.072	26.747	26.250
Total	115.660	111.536	108.138	104.411	101.423	98.392	94.938	91.747
Bacharelato (total)		39.634	37.774	36.390	35.227	34.467	32.762	31.717
Ciclos Formativos (total)		36.057	35.879	33.917	32.390	31.092	28.392	27.148
PGS (total)	2.528	2.770	2.477	2.476	2.178	2.200	1.919	1.893
TOTAL		377.963	370.540	361.735	354.668	350.984	345.449	342.939

Fonte: Elaboración propia, a partir de *Datos e cifras do ensino non universitario. Curso 2008-09. Xunta de Galicia*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

² Os datos do curso 2007-08 son provisionais e os correspondentes ao 2008-09 estimacións.

pois a redución provocada polas cativas taxas de natalidade é de tal envergadura que a contribución exterior non consegue inverter esa tendencia.

O alumnado estranxeiro non universitario no sistema educativo español, segundo os datos de avance do MEC³, aumentou un 6% o curso 2008-09 en comparación co anterior, ata alcanzar a cifra de 743.696 estudantes⁴, que, se ben é o crecemento máis baixo dos últimos catorce anos en termos relativos, eleva ao 10% a súa porcentaxe respecto do total⁵. Este aumento é tamén menos da metade do rexistrado como media nos últimos anos, que permanecía estabilizado en subidas anuais do 14,5% dende o curso 2004-05. A acumulación destes ascensos supón que, dende mediados dos anos noventa, o número de alumnos estranxeiros non universitarios en España tense multiplicado por catorce. As cifras de alumnado repártense de maneira desigual entre as distintas Comunidades Autónomas, existindo incluso gran diversidade de situacións dentro de cada unha delas. Así, no curso 2008-09⁶, as comunidades con cifras absolutas de estudantes de orixe estranxeira máis elevadas eran as de Cataluña, con 155.200 alumnos; Madrid, con 148.198 e Valencia, con 95.064. Sen embargo, en termos porcentuais, foron as Illes Balears e A Rioxa as Comunidades Autónomas con máis alumnado estranxeiro, un 16% en ambos casos, seguidas de Madrid, 14,2%, en tanto as que tiñan menores porcentaxes eran Galiza, 3,9%, Extremadura, 3,3%, e Ceuta, 2,4%.

En Galiza, con datos moi inferiores á media española, foi a partir fundamentalmente do curso 1999-2000 cando se produciron os maiores aumentos porcentuais no número de alumnos estranxeiros presentes nas aulas (táboa 2.2). O demorado ritmo inicial de crecemento en canto á incorporación de alumnado foráneo nesta nacionalidade sufriu unha forte transformación nos dous últimos cursos, acadando porcentaxes de incremento que supoñen cifras *récord* entre o conxunto das comunidades autónomas. Se ben as diferenzas no punto de partida son considerábeis, o

³ Ministerio de Educación e Ciencia (2009) *Datos y cifras. Curso escolar 2009-2010*. MEC. Secretaría General Técnica (<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313&area=estadisticas> , extraído o 22/10/2009).

⁴ Para valorar adecuadamente a magnitude desta cifra, hai que recordar que na UE hai países cun número menor de habitantes.

⁵ No curso 2008-09, a cifra de alumnado total matriculado nas Ensinanzas de Réxime Xeral non universitarias foi de 7.456.806.

⁶ Ministerio de Educación y Ciencia (2008) *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance. Curso 2008-2009*. (<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=estadisticas/educativas/eenu/avances/Curso08-09/avances.html>, extraído o 11/9/2009).

balance final, considerando o período total de 10 anos, sitúase nunha porcentaxe de incremento do 740%, non moi distante do 840% correspondente á media estatal.

Táboa 2.2
Evolución do alumnado sen nacionalidade española matriculado en Galiza⁷

	1999-2000	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
Educ. Infantil	193	266	413	731	919	978	1.186	1.368	1.571	1.693
Educ. Primaria	821	1.070	1.520	2.271	2.703	3.016	3.865	4.610	5.138	5.806
ESO	737	895	1.183	1.749	2.159	2.219	2.717	3.038	3.362	3.667
Bacharelato	106	145	223	344	460	480	448	457	466	475
Ciclos Formativos				188	22	345	465	571	490	508
PGS	7	11	38	21	31	66	92	120	49	82
TOTAL	1.864	2.387	3.377	5.304	6.294	7.104	8.773	10.164	11.076	12.231
Variación (%)		28,06	41,06	57,06	18,67	12,87	23,49	15,86	8,97	10,43

Fonte: Elaboración propia a partir da información obtida de *Datos e cifras do ensino non universitario. Curso 2008-09. Xunta de Galicia*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Así e todo, a cantidade non pode ser o único parámetro a tomar en consideración, pois a relevancia do fenómeno da inmigración, máis aló das cifras, ven dada pola súa calidade: diferentes grupos de idade, distintas linguas e relixións, heteroxeneidade na procedencia e no propio proxecto de permanencia, e todo elo sen esquecer as desigualdades socioeconómicas.

En canto aos lugares con maior presenza, non sempre as zonas con máis inmigración son as que escolarizan meirande porcentaxe de alumnado inmigrante, e tampouco se produce unha coincidencia mecánica entre os países de procedencia maioritaria dos estranxeiros en xeral e os correspondentes á poboación estranxeira escolarizada nunha determinada Comunidade Autónoma, provincia ou localidade. A explicación destas diverxencias –moi notorias no caso da colonia portuguesa en Galiza– haberá que buscala nas diferentes estratexias de reagrupamento familiar, distintas taxas de natalidade e deficiencias na escolarización, entre outras causas. Con todo, a concentración en grandes cidades e zonas industriais son tendencias que soen presentar os inmigrantes, e a miúdo é tamén nestas zonas onde maior densidade hai de nenos en idade escolar. Máis da metade do alumnado inmigrante está escolarizado en centros das

⁷ Non se inclúe o alumnado de nacionalidade española en situación de dobre nacionalidade. Os datos do 2007-08 son provisionais e os do 2008-09 estimacións.

oito cidades máis poboadas de Galiza⁸ xunto coa vila de Arteixo, sendo que o censo total de poboación das mesmas representa pouco máis dun terzo da poboación galega (táboa 2.3).

Táboa 2.3
Distribución do alumnado estranxeiro escolarizado nas grandes urbes de Galiza, en relación coa poboación total das mesmas

	Alumnado estranxeiro escolarizado. Curso 2007-08	Censo total de poboación⁹
Vigo	1.930	295.703
A Coruña	1.436	245.164
Lugo	652	95.416
Ourense	655	107.057
Santiago de Compostela	591	94.339
Pontevedra	440	80.749
Ferrol	279	74.696
Vilagarcía de Arousa	248	37.329
Arteixo	236	28.961
Subtotal	6.467 (54,2%)	1.059.414 (38%)
Outros Concellos	5.463	1.724.755
Total Galiza	11.930	2.784.169

Fontes: Elaboración propia. As cifras de alumnado proceden de *Xunta de Galicia. Galiciaaberta. A emigración e a inmigración en cifras* (http://www.galiciaaberta.com/files/Estatisticas_actualizado_240409.pdf, extraído o 22/10/09). Os censos de poboación obtivéronse do INE (<http://www.ine.es>).

Analizando as contías en función da distribución provincial, seguindo a Santos Rego e Lorenzo Moledo (2006) podemos sinalar dúas etapas principais na escolarización do alumnado de procedencia inmigrante. A primeira delas, dende o curso 1993-94 ata o 1997-98, que reflicte estabilidade nas cifras e semellanza nos datos de cada unha das provincias, sendo Ourense a que contabiliza máis inmigrantes nas súas escolas, seguida de Pontevedra e, a moi escasa distancia, de A Coruña, sendo Lugo daquela a provincia con menos alumnado procedente doutros países. A segunda etapa, que abrangue dende o curso 1998-99, ven caracterizada polo significativo aumento do número de alumnos rexistrados nas escolas galegas e por pasar agora Ourense a ocupar

⁸ Segundo os últimos datos dispoñíbeis, a 1 de xaneiro de 2010, Vilagarcía de Arousa tiña perdido a oitava posición en favor de Narón.

⁹ A 1 de xaneiro de 2008.

o último lugar en canto a número de inmigrantes nas súas aulas, superada a curta distancia por Lugo e situándose Pontevedra e A Coruña coas cifras máis altas. Non obstante, tal como pode apreciarse na táboa 2.4 correspondente ao curso 2007-08, as porcentaxes de alumnado sen nacionalidade española respecto do total das provincias de A Coruña e Pontevedra, cun 3% e 3,3% respectivamente, vense claramente superadas polo 3,6% de Ourense e o 3,7% de Lugo.

Táboa 2.4
Distribución provincial do alumnado total e estranxeiro entre as diferentes etapas educativas. Curso Escolar 2008-09

	A Coruña		Lugo		Ourense		Pontevedra		GALIZA	
	Total	Estran.	Total	Estran.	Total	Estran.	Total	Estran.	Total	Estran.
EI	26.733	575 2.2 %	6.325	188 3 %	6.067	158 2.6 %	25.042	650 2.6%	64.167	1.571 2.4 %
EP	51.629	1.910 3.7 %	13.161	672 5.1 %	12.340	612 5%	49.137	1944 4%	126.267	5.138 4.1%
ESO	36.444	1.261 3.5 %	10.492	418 4 %	9.813	359 3.7 %	34.998	1.324 3.8%	91.747	3.362 3.7%
BAC	12.963	198 1.5 %	3.968	51 1.3 %	3.371	37 1.1 %	11.415	180 1.6 %	31.717	466 1.5%
FP	12.014	210 1.7 %	2.962	36 1.2 %	2.423	56 2.3%	9.749	188 1.9%	27.148	490 1.8%
PGS	713	17 2.4 %	207	6 2.9 %	162	12 7.4%	811	14 1.7 %	1.893	49 2.6%
Total	140.496	4.171 3 %	37.115	1.371 3.7 %	34.176	1.234 3.6%	131.152	4.300 3.3 %	342.939	11.076 3.2 %

Fonte: Elaboración propia, a partir da información obtida de *Datos e cifras do ensino non universitario. Curso 2008-09. Xunta de Galicia*. (Datos provisionais). Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

2.1.2. Heteroxeneidade de orixes

A diversidade presente nas nosas aulas como consecuencia do fenómeno inmigratorio non pode simplificarse facilmente, cortando polo mesmo patrón a todos os escolares que, procedentes do estranxeiro, se incorporan ao sistema educativo. O lugar de procedencia deste alumnado constitúe unha circunstancia que, non só nos vai dar claves para estudar as súas necesidades, senón que mesmo se ten comprobado que incide de maneira determinante na percepción que o resto da poboación ten do mesmo, e particularmente na maneira en que se vive a súa presenza nos centros.

Considerando tan só os catro primeiros países con maior representación, Marrocos, Ecuador, Romanía e Colombia aportan a metade do total do alumnado estranxeiro nas aulas españolas (táboa 2.5).

Táboa 2.5**Países de nacionalidade do alumnado estranxeiro con maior presenza en España**

	2002-03	2006-07	2008-09
Marrocos	47.691	90.955	121.036
Ecuador	57.129	95.644	104.651
Romanía	13.754	56.847	82.910
Colombia	35.958	49.546	57.250
Bolivia	3.476	27.406	34.237
Arxentina	17.060	30.527	30.396
Reino Unido	12.679	24.063	24.448
China	6.589	14.987	22.062
Perú	7.261	15.460	21.993
Bulgaria			17.258

Fontes: Elaboración propia, a partir da información obtida de *Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. 2006 (<http://publicaciones.administracion.es>).

Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos avance. Curso 2008-2009 (<http://educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/avances/Curso08-09/avances.html>) (Consultado o 22/10/2009).

Na nosa Comunidade Autónoma, o alumnado estranxeiro procede de máis dun cento de países diferentes, téndose producido nos últimos anos un cambio substancial. Portugal, que tradicionalmente era quen aportaba o maior número de escolares, foi perdendo paulatinamente peso en favor dos países sudamericanos. No curso 2008-09 (táboa 2.6) practicamente as tres quintas partes dos alumnos (60%) proceden de Centro e Sudamérica (Colombia, Brasil, Arxentina, Venezuela e Uruguai, fundamentalmente), en tanto os naturais de Marrocos –en crecemento constante pero moderado– e Portugal –con cifras bastante estábeis e concentrados nas provincias do sur– aportan pouco máis dun 7% respectivamente. Romanía, en rápido ascenso, participa cunha porcentaxe que supera xa o 4%.

Táboa 2.6
Nacionalidade de orixe do alumnado estranxeiro non universitario en Galiza¹⁰.
Curso 2008-09

	País	Alumnado
América do Sur	Colombia	1.771
	Brasil	1.630
	Arxentina	1.190
	Venezuela	966
	Uruguai	933
	Perú	512
	Ecuador	274
	Bolivia	229
	Chile	163
	Outros	126
América do Norte		257 (1,7%)
América Central	Rep. Dominicana	503
	Cuba	246
	Outros	135
Unión Europea	Portugal	1.041
	Romanía	634
	Italia	251
	Francia	233
	Outros	753
Resto de Europa	Suíza	466
	Outros	314
África	Marrocos	990
	Outros	433
Asia	China	354
	Outros	142
Oceanía		31
Non consta país		11
TOTAL		14.588

Fonte: Elaboración propia, a partir da información obtida de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos avance. Curso 2008-2009* (<http://educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/avances/Curso08-09/avances.html>) (Consultado o 22/10/2009)¹¹.

Á vista da súa variada procedencia xeográfica, para Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:64) é evidente que esta parte da nosa poboación escolar dista de ser homoxénea, o que supón tamén a necesidade de atender a diversos referentes lingüísticos, relixiosos, sociais e culturais. O sector maioritario, fillos dos inmigrantes latinoamericanos, coñece unha das linguas oficiais e participa en boa medida da nosa tradición cultural, non sendo percibidos, tal como acontece co alumnado europeo

¹⁰ Recóllense unicamente aqueles países cunha representación superior aos 100 alumnos/as.

¹¹ Nas estatísticas do MEC, relativas ao alumnado matriculado en ensinanzas non universitarias, as cifras ofrecidas para calquera curso escolar son invariablemente superiores ás que proporciona a Consellería de Educación. A razón estriba en que o MEC, ademais do alumnado matriculado nas etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, Bacharelato, Ciclos Formativos de FP e PCPI, inclúe ao de Educación Especial, Ensinanzas Artísticas, Escolas Deportivas e Escolas de Idiomas; sendo precisamente o alumnado matriculado nestas últimas o que incrementa de maneira particularmente notábel as sumas totais.

occidental, como culturalmente diferentes, en tanto “continxentes máis reducidos de africanos, asiáticos ou europeos do leste¹² son representados de forma máis preocupante, tanto pola maior distancia cultural como pola situación de desvantaxe social” (Armas Castro, 2003:76).

2.1.3. Inserción diversificada nas diferentes etapas educativas e homoxeneidade nas taxas de escolarización por sexos

A situación carencial e de desigualdade da poboación inmigrada ten oportuno reflexo nos indicadores de participación dos alumnos estranxeiros, en comparación cos autóctonos, en cada unha das etapas educativas. Como era previsíbel, a maior porcentaxe de alumnado estranxeiro está escolarizada nos niveis obrigatorios do ensino: Educación Primaria e Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en tanto a súa presenza nos niveis non obrigatorios é aínda moi discreta.

Como pode apreciarse na táboa 2.4, con datos do curso 2007-08, o groso do alumnado estranxeiro cursa estudos primarios (46,4%), o segundo bloque fórmano os que acoden á ESO (30%) e máis atrás os alumnos de Educación Infantil (14%). Son moitos menos os que se atopan nos niveis secundarios non obrigatorios: 4,2% nos diversos Bacharelatos e algo menos do 5% en Formación Profesional e Programas de Iniciación Profesional.

Non parecen, polo contrario, ter base real as sospeitas sobre unha diferente taxa de escolarización do alumnado inmigrante por sexos. Para o Colectivo IOÉ (2003:157-158), a prevalencia dun sexo sobre o outro na escola débese principalmente, non a diferenzas nas taxas de escolaridade de ambos sexos, senón á maior presenza de homes ou de mulleres no conxunto do grupo nacional correspondente. Noutros termos, se existe tratamento diferencial en función do xénero dos fillos e fillas, este efectúase principalmente –no que atinxe ás pautas de escolarización– no momento de decidir quen se traslada a España e quen permanece no país de orixe. Unha vez aquí, segundo Fernández Enguita (2003:253), os inmigrantes acomódanse á obrigаторiedade escolar e acoden masivamente á educación obrigatoria e, sen embargo, acceden escasamente á post-obrigatoria, tanto varóns como mulleres.

¹² Un factor diferencial que caracteriza ás familias do alumnado orixinario da Europa do Leste é a súa elevada percepción da escola, na que depositan importantes expectativas.

2.1.4. Desequilibrio na escolarización segundo a titularidade dos centros

Nos apartados anteriores, fíxose patente a diversidade da inmigración escolarizada no tocante á pluralidade de orixes e o seu desigual reparto na Comunidade Autónoma de Galiza, congregándose particularmente nas cidades e pequenas poboacións. Abordaremos agora a tendencia xeral do alumnado de procedencia inmigrante a concentrarse nos centros públicos.

As series de datos anuais correspondentes ao alumnado de ensino non universitario na comunidade galega (táboa 2.7), ademais de reflectir continuos descensos nas cifras totais, apuntan a unha crecente privatización, que se expresa en paulatinos incrementos na porcentaxe de alumnado matriculado nos centros de carácter privado.

Agora ben, esa tendencia xeral transfórmase xustamente na contraria cando analizamos o caso específico do alumnado de procedencia inmigrante. As eivas e dificultades deste colectivo vense agravadas pola forte asimetría na escolarización en favor dos centros de titularidade pública e, en menor medida, dos privados sostidos con fondos públicos¹³. O desequilibrio no reparto prodúcese igualmente entre os propios centros públicos, como o demostra o feito de que, no curso 2005-06, arredor dun 20% de todo o alumnado inmigrante se concentraba en tan só o 2% do colexios da nosa comunidade. Esta desigualdade na distribución é máis acusada nos tramos de Educación Infantil e Primaria, polo que, previsiblemente, nos vindeiros anos ampliarase ás etapas restantes.

Constátase ademais a existencia de significativas diferenzas segundo as zonas de orixe, UE ou América do Norte por un lado e América Central-do Sur ou África por outro. Aqueles colectivos inmigrantes que se perciben abertamente como diferentes por razóns étnico-culturais –marroquís, alxerianos, senegaleses, romaneses, etc.–, ademais de vérense sometidos a situacións sociais máis desfavorecidas, están escolarizados case na súa totalidade nos centros públicos.

¹³ Arredor das tres cuartas partes dos centros privados en España son concertados, pertencentes na súa maior parte á Igrexa Católica.

Táboa 2.7
Distribución do alumnado do ensino obrigatorio en Galiza segundo a titularidade dos centros educativos

		Educación Infantil	Educación Primaria	E.S.O.	TOTAL
2000-01	E. Pública	38.016	98797	88.625	225.438 (70.97 %)
	E. Privada	16.821	41.792	33.603	92.216 (29.03 %)
	Total	54.837	140.589	122.228	317.654
2001-02	E. Pública	37.969	94.426	82.806	215.201 (70.26 %)
	E. Privada	17.202	41.029	32.854	91.085 (29.74 %)
	Total	55.171	135.455	115.660	306.286
2002-03	E. Pública	38.539	91.039	79.420	208.99 (69.78 %)
	E. Privada	17.688	40.701	32.116	90.505 (30.22 %)
	Total	56.227	131.740	111.536	299.503
2003-04	E. Pública	39.243	88.288	76.914	204.445 (69.47 %)
	E. Privada	18.393	40.248	31.224	89.865 (30.53 %)
	Total	57.636	128.536	108.138	294.310
2004-05	E. Pública	40.109	85.867	74.057	200.033 (69.23 %)
	E. Privada	18.959	39.606	30.354	88.919 (30.77 %)
	Total	59.068	125.473	104.411	288.952
2005-06	E. Pública	40.755	84.087	71.341	196.183 (68.97 %)
	E. Privada	19.388	39.220	30.082	88.690 (31.03 %)
	Total	60.143	123.307	101.423	284.873
2006-07	E. Pública	41.594	84.083	69.188	194.865 (68.77 %)
	E. Privada	19.609	39.416	29.480	88.505 (31.23 %)
	Total	61.203	123.499	98.668	283.370
2007-08	E. Pública	42.175	85.488	66.116	193.779 (68.77%)
	E. Privada	20.311	39.464	28.228	88.003 (31.23%)
	Total	62.486	124.952	94.344	281.782
2008-09	E. Pública	43.625	86.590	63.699	193.914 (68.72%)
	E. Privada	20.542	39.677	28.048	88.267 (31.28%)
	Total	64.167	126.267	91.747	282.181

Fonte: Elaboración propia, utilizando información obtida do Instituto Galego de Estatística, agás para os datos correspondentes aos cursos 2007-08, provisionais, e 2008-09, estimacións, que proceden do documento *Datos e cifras do ensino non universitario. Curso 2008-2009*, da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Existe un patente feito diferencial segundo a zona de orixe: a porcentaxe de alumnos africanos escolarizados polos centros privados, por poñer un exemplo, é moito máis reducida que a media dos inmigrantes totais que acollen. No Informe do *Consejo Escolar del Estado* (2006) correspondente ao Curso Escolar 2004-05, recóllense algunhas cifras suficientemente indicativas: dos seis grupos xeográficos analizados, os que máis se matriculan en centros privados son os que preceden de América do Norte (35,9%) e de Asia e Oceanía (23%), situándose no polo oposto os africanos (6,3%) e os europeos (11,2% da Unión Europea e 11,9% do resto do continente).

O certo é que esta situación de segregación prexudica non só aos estranxeiros escolarizados en centros públicos, senón tamén aos autóctonos que permanecen neses centros, provocando unha diminución da calidade e reforzando os procesos de conflito. Un dato moi significativo neste senso recóllese no estudo do *Defensor del Pueblo* (2003), segundo o cal, cando a porcentaxe de alumnado inmigrante supera o 30% da matrícula do centro, prodúcese un efecto negativo na percepción dos profesores sobre a calidade do ensino.

A primeira vista, a normativa legal sobre este asunto parece suficientemente precisa. De acordo co artigo 20 da Lei Orgánica reguladora do Dereito á Educación (LODE), os criterios de admisión de alumnado son idénticos para tódolos centros sostidos con fondos públicos, sexan propiamente públicos ou concertados; non podendo producirse “discriminación na admisión de alumnos por razóns ideolóxicas, relixiosas, morais, sociais, de raza ou nacemento”. O Real Decreto 29/1996, do 28 de febreiro, de ordenación das accións dirixidas á compensación de desigualdades en educación (BOE, 12/05/96) pretendía igualmente, en canto á escolarización deste alumnado, “unha distribución equilibrada entre os centros sostidos con fondos públicos en condicións que favorezan a integración, evitando a concentración ou dispersión excesivas”. Segundo Aja (1999:71), tanto a LOXSE (1990) como posteriormente a LOPEG (1995)¹⁴ estableceron medidas para evitar a concentración deste alumnado, fixando os mesmos criterios de matriculación para os centros públicos e para os concertados e posibilitando o establecemento de políticas compensatorias.

¹⁴ En realidade estas leis non se refiren expresamente aos alumnos inmigrantes senón aos “alumnos con necesidades educativas especiais”, derivadas das súas condicións sociais ou culturais desfavorecidas, abrangendo tanto inmigrantes como nacionais que se atopan nesta situación.

Sen embargo, todas estas previsións legais non tiveron ata o de agora axeitado reflexo na realidade, de tal maneira que o propio *Defensor del Pueblo* (2003) recomenda ás Autoridades Educativas arbitrar medidas que eviten a irregular distribución deste alumnado entre os centros públicos e os privados¹⁵. A última memoria do Consello Económico e Social (CES), órgano consultivo do goberno, advertiu (*El País*, 12/09/2007) da “alta concentración” de inmigrantes nos institutos e colexios públicos de primaria e secundaria, aconsellando unha distribución equilibrada destes alumnos para evitar procesos de marxinalización. O *Consejo Escolar del Estado*, en sucesivos *Informes sobre el estado y situación del sistema educativo*, ven instando ás distintas Administracións educativas a que garantan que todos os centros sostidos con fondos públicos distribúan de forma racional os alumnos con necesidades educativas especiais, alumnado inmigrante ou procedente de minorías étnicas ou culturais, evitando deste xeito que algúns centros se acaben convertendo en verdadeiros *guettos*. Concretamente, no correspondente ao Curso 2003-04 (*Consejo Escolar del Estado*, 2006) insta a que, mentres tanto este obxectivo non se fai realidade, se realicen Plans Integrais de Compensación Educativa naqueles centros con elevada concentración de alumnado con necesidades educativas específicas, que inclúan, entre outras, as seguintes medidas:

- Redución da ratio de alumnos por aula.
- Incremento de recursos económicos.
- Ampliación da dotación de profesores e estabilidade dos mesmos.
- Actividades de apoio familiar.

¹⁵ Concretamente, recoméndanse as seguintes (*Defensor del Pueblo*, 2003:267):

- Informar aos colectivos inmigrantes ou ás súas organizacións representativas sobre a gratuidade da escolarización en centros privados concertados nos niveis de escolarización obrigatoria.
- Incrementar o control das autoridades educativas sobre o proceso de admisión de alumnos en centros sostidos con fondos públicos a fin de garantir a súa transparencia e a adecuación ás normas que o regulan.
- Adoptar as medidas normativas e organizativas precisas para que a escolarización de alumnos de orixe inmigrante en centros privados concertados responda ao peso específico deste sector no conxunto da oferta de prazas nos niveis de educación obxecto de concerto.
- Arbitrar as medidas necesarias a través de continxentes de reserva ou outras similares, que posibiliten unha equilibrada distribución do alumnado de orixe inmigrante entre os distintos centros educativos, con independencia da súa titularidade.
- Establecer, cando existan razóns que o xustifiquen, limitacións ao dereito á libre elección de centro, debidamente proporcionadas ao fin que se pretende conseguir, cando a concentración de alumnado de orixe inmigrante impida ou dificulte gravemente o axeitado desenvolvemento do servizo educativo.

Neste mesmo senso, unha das críticas que ten recibido o Decreto galego que regula a atención ao alumnado inmigrante¹⁶ é precisamente a de non establecer obrigatoriedade ningunha á hora de escolarizar aos menores proporcionalmente en tódolos centros sostidos con fondos públicos¹⁷. Agardemos que, alomenos nun período razoábel de tempo, a reserva de prazas para o alumnado inmigrante que chega co curso iniciado, recollida na normativa autonómica por mandato da Lei Orgánica de Educación (LOE), dea como froito un mellor reparto deste colectivo.

As cifras a este respecto son elocuentes: de acordo cos datos de avance do curso 2008-09 aportados polo Ministerio de Educación, os estudantes de ensino non universitario en España procedentes doutros países representaron o 11,9% do alumnado nos centros públicos, máis do dobre que nos privados, onde supuxeron unicamente o 5,2%. Observando as respectivas porcentaxes de alumnado total e estranxeiro do que se responsabilizan os centros privados (táboa 2.8), é patente o desequilibrio na distribución dos inmigrantes en favor dos centros públicos.

Táboa 2.8
Datos do alumnado matriculado en España e Galiza no ensino obrigatorio segundo a titularidade dos centros. Curso 2008-09

		Centros Públicos	Centros Privados	TOTAL
España	Total de alumnado	4.871.454 (67,3 %)	2.369.080 (32,7 %)	7.240.534
	Alumnado estranxeiro	580.755 (82,7 %)	121.637 (17,3 %)	702.392 (9,7%)
Galiza	Total de alumnado	267.047 (72,1%)	103.182 (27,9 %)	370.229
	Alumnado estranxeiro	11.070 (82,7 %)	2.518 (17,3 %)	14.588 (3,9 %)

Fonte: Elaboración propia, utilizando información obtida de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos avance. Curso 2008-2009* (<http://educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/enu/avances/Curso08-09/avances.html>) (Extraído o 22/10/2009).

Entre as circunstancias que explican que algúns centros públicos se estean a facer cargo da escolarización da maioría dos individuos pertencentes aos colectivos desfavorecidos, incluídas as alumnas e alumnos inmigrantes, ou, se se quere, que certos colexios estean a vivir a multiculturalidade do alumnado dunha forma máis intensa e preocupante ca outros, cabe considerar a súa proximidade a asentamentos de

¹⁶ Orde do 20 de febreiro de 2004 (DOG, 26/02/2004) pola que se establecen as medidas de atención específica ao alumnado procedente do estranxeiro.

¹⁷ De certo non é este o único reproche que se lle ten formulado. Censúraselle igualmente o feito de non recoller ningún compromiso de tipo orzamentario, de formación específica do profesorado, nin tampouco do necesario incremento de recursos humanos para levar a cabo unha integración deste alumnado.

comunidades de inmigrantes, o baixo prezo das vivendas na súa área de influencia, a oferta de determinados servizos por parte do centro –comedor escolar, lingua castelá para estranxeiros, etc.– e a tendencia xeral á concentración por parte das minorías étnicas como unha estratexia de autoprotección (Armas Castro, 2003:79). Todos estes factores contribúen á xeración das denominadas por Aja (1999) concentracións “naturais”, formadas como resultado da agrupación de inmigrantes en determinados barrios, fronte ás que chama concentracións “artificiais”, consecuencia da decisión de moitas familias autóctonas de retirar aos seus fillos dos centros escolares que acadan unha taxa significativa de alumnado inmigrante.

A estas peculiaridades habería que engadirlle o uso polos centros concertados dos denominados sistemas de “selección adversa”¹⁸, prácticas encubertas de selección do alumnado, mediante as que conseguen evitar aos individuos que máis precisan do servizo: nenos procedentes de minorías étnicas, de contornos económicos desfavorábeis, de comportamento incorrecto, ou con necesidades educativas especiais. Para realizar a escolla, estes colexios válense dunha serie de mecanismos:

- Matriculación nos niveis non concertados, previos ao ensino obrigatorio.
- Barreiras económicas: pago de actividades complementarias e contribucións a fundacións.
- Desigual acceso á información dos distintos grupos sociais.
- Convencer aos solicitantes “menos desexados” da non existencia de vacantes e desanimar a outros de proseguir estudos no centro.

Téñense apuntado outras explicacións deste desequilibrio no reparto do alumnado de procedencia inmigrante. Aja sinala dous tipos de razóns para fundamentalalo. Por un lado, xustificárase no pretendido dereito dos pais á elección de centro docente para os seus fillos, se ben, este autor afirma que tal dereito en sentido estrito non existe. A Constitución recoñece unicamente o dereito dos pais a elixir a formación relixiosa e moral para os seus fillos que estea de acordo coas súas propias conviccións, e como corolario, o dereito a elixir entre unha escola pública ou unha escola privada. Pero os centros privados están asimilados aos públicos en canto á

¹⁸ Referíndose a estas estratexias de afastamento dos inmigrantes por parte dos centros concertados, consideran Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:50) que é a carga estigmatizadora e a semente de exclusión social, que se detecta nesas prácticas, o que ten que alentarnos e mobilizarnos contra a sutil, pero efectiva, degradación da escola pública.

matriculación, porque son financiados polos poderes públicos, e en realidade, a solicitude para que os fillos se matriculen en determinado centro público ou concertado é unha preferencia (“un interese lexítimo”, dise en termos xurídicos), que está subordinada aos criterios de planificación educativa e ás medidas compensatorias que fixe a administración autonómica (Aja, 1999:71-72). Por outra parte, a distribución de competencias educativas no noso sistema Autonómico reserva unicamente ao Estado a aprobación de leis básicas, de liñas xerais, e atribúe ás Comunidades Autónomas o poder de aprobar as leis que desenvolvan aquelas bases, os regulamentos que concreten as leis e toda a xestión do sistema escolar. As CCAA teñen realizado un exercicio desigual desta competencia, podendo estas diferenzas ser a orixe dos notábeis desequilibrios no reparto de alumnos inmigrantes entre as escolas públicas e as concertadas, por falla de políticas públicas que desenvolvan os criterios sociais das leis básicas do Estado (Aja, 1999:71).

Aportando de paso un novo argumento para entender a notábel concentración de inmigrantes nalgúns centros, Bartolomé (1997:67) indica que, na medida en que determinadas institucións son máis acolledoras, facilitan o proceso de escolarización do alumnado das minorías, teñen algunha mostra de “boa vontade cara a súa cultura” ou, sinxelamente, a acollen sen problematizala ou rexeitala, atopan máis peticións de ingreso entre os colectivos minoritarios. Elo forza ao profesorado e á Administración a ofrecer medidas suplementarias das que non “gozan” outras escolas, polo que se acentúa o atractivo das mesmas para as minorías.

Sexan unhas ou outras as causas, ou todas a un tempo, o certo é que todos os estudos indican que esta desigual distribución aumenta ano tras ano. Segundo un recente informe editado polo *Laboratorio de la Fundación Alternativas* (Salinas e Santín, 2009), no curso escolar 2008-09 o 82,43% dos alumnos inmigrantes estudaban na escola pública en España. Dato que demostra o incremento que se ten producido nos últimos anos, se o comparamos coa porcentaxe correspondente ao curso 1996-97, cando era tan só do 73%.

Analizando os datos recollidos na táboa 2.9, pode apreciarse como, entre os cursos 1994-95 e 2008-09, o incremento do alumnado inmigrante nos centros públicos de Galiza foi do 906%, en tanto nos privados representou unicamente o 505%. Polo que respecta ao total de España, o incremento correspondente rexistrado nos centros públicos foi do 1.260%, e nos privados pouco máis da metade: o 682%.

Táboa 2.9
Evolución anual das cifras de alumnado inmigrante de ensino non universitario en España e Galiza, diferenciando a matrícula entre os centros públicos e os privados

	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09 ¹⁹
TOTAL															
España	53.214	57.861	63.044	72.335	80.587	103.717	137.248	201.288	300.495	392.774	449.936	518.167	594.077	681.355	723.513
Galiza	1.351	1.546	1.456	1.558	1.625	1.929	2.350	3.497	5.317	6.539	7.121	8.850	10.277	11.302	12.683
Centros Públicos															
España	36.973	41.070	46.158	53.876	59.463	77.739	105.556	157.883	238.396	315.911	364.341	422.142	486.799	559.974	596.394
Galiza	1.012	1.159	1.127	1.168	1.299	1.511	2.003	2.962	4.455	5.510	5.987	7.308	8.398	9.184	10.182
Centros Privados															
España	16.241	16.691	16.886	18.459	21.124	25.978	31.692	43.405	62.099	76.863	85.595	96.025	107.278	121.381	127.119
Galiza	339	387	329	390	326	418	347	535	862	1.029	1.134	1.542	1.879	2.118	2.501

Fonte: <http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/seriesCA/> (extraído o 22/10/2009).

¹⁹ Datos de avance

Agora ben, o financiamento con fondos públicos dos centros concertados obriga a unha equilibrada distribución do alumnado –incluído o inmigrante– entre as dúas redes do ensino. Mentres este obxectivo non se cumpre, o certo é que os alumnos con máis atraso escolar debido á influencia dun pobre contexto sociocultural verán agravarse a súa situación se están escolarizados nun centro cuxo contorno medio é tamén baixo. Este feito leva a moitos autores a salientar a importancia do bo funcionamento das comisións de escolarización, intervindo “activamente na admisión dos alumnos dos centros sostidos con fondos públicos para asegurar condicións máis equitativas que equilibren na medida do posíbel a composición social dos alumnos dos centros dunha zona determinada” (Marchesi, 2005:95). Sen embargo, na realidade conséntase que estas comisións, encargadas de velar pola distribución equilibrada do alumnado con necesidades educativas especiais asociadas a situacións sociais e culturais desfavorecidas entre os centros sostidos con fondos públicos (Orde Ministerial de 26 de marzo de 1997), tal como asegura Santos Rego (2006:76), non están desenvolvendo o seu labor de modo eficaz e satisfactorio.

Por último, a *retirada* de autóctonos²⁰, deixando aos fillos de inmigrantes co grupo máis problemático do alumnado local, ven aínda a agravar unha situación xa de por si complexa, que vai producir, de non adoptarse as oportunas medidas correctoras, a degradación da calidade de ensino de determinados centros, con repercusións sobre a totalidade do alumnado e mesmo sobre as condicións laborais e profesionais dos seus traballadores.

2.1.5. Características do alumnado acabado de chegar

A miúdo somos escasamente conscientes do drama implícito nas dificultades das familias inmigrantes. Se ben a gravidade do choque ao que deben facer fronte vai estar en relación cunha serie de factores diferenciais (a idade, as causas que determinaron o feito de inmigrar e a dinámica interna da familia, entre outros), a migración implica un cambio de tal importancia no individuo, que mesmo pode poñer en perigo a súa propia identidade. Quen emigra ten unha perda masiva simultánea: de persoas, de obxectos, de idioma, de cultura, de costumes, de clima...; estando todo elo estreitamente ligado á esfera afectiva dos recordos, arelas e soños.

²⁰ Coñecida tamén como “fuga branca” (*white flight*).

Non é atinada, segundo afirma Martínez Mendoza (2005), a estendida crenza de que os nenos, a parte máis feble neste proceso, se adaptan con maior facilidade cando abandonan o país que foi o seu fogar. Para os rapaces, emigrar significa perder moito máis que unha linguaxe familiar, unha cultura, unha comunidade e un sistema social; perden ademais aos seus amigos, o coñecido, a súa escola, e non comprenden o porqué desta perda. Habitualmente danse condicións de rebeldía e de menoscabo dos patróns reguladores da súa conduta, o que incide nas súas reaccións emocionais e en contradicións afectivas porque, aínda que os pais continúen sendo a súa fonte de afecto e seguridade, son os culpábeis da decisión de emigrar.

Estes nenos non falan, retráense do contacto cos compañeiros e amósanse reticentes a participar en actividades cos demais, ocultando baixo esa fachada de incomunicación e non contacto grupal, unha tremenda dor interna na que o desarraigamento e o choque cultural xogan un rol principal, o que conforma unhas determinadas características mentais. Algunhas das manifestacións psicolóxicas propias dos nenos inmigrantes ou de minorías étnicas que se incorporan a outro medio cultural son:

- Dó. Defínese o dó como a reacción afectiva causada pola perda dun obxecto ou persoa amada, que se supera unicamente cando o recordo xa non provoca un efecto doloroso e a carga afectiva se coloca sobre novos obxectos ou persoas.
- O silencio. A súa inhabilidade para comunicarse está aparentemente causada pola diferenza cultural ou lingüística.
- O sentimento de desarraigamento. Pode ter manifestacións sintomáticas como a ansiedade, trastornos da alimentación e o sono, temores e medos irracionais, episodios de enurese e encoprese, etc.
- Illamento e retraemento. Fálase de retraemento cando a conduta se produce unicamente en contextos externos ao fogar e de illamento cando se dá tamén no entorno familiar.
- Trastornos da linguaxe, tales como a tartamudez, “confusión” para expresar o seu pensamento ou dislalias, e podendo chegar mesmo ao mutismo absoluto de tipo psicolóxico.

No eido escolar, sen perder de vista que nos estamos a referir a un colectivo heteroxéneo, clasificaremos en tres ámbitos a problemática específica que, seguindo as análises de diversos autores (Baráibar López, 2005; Goenechea Permisán, 2005; Essomba, 2006; Tébar, 2006), pode afectar de maneira negativa con maior frecuencia ao proceso de ensino-aprendizaxe do alumnado inmigrante:

1. Ámbito da aprendizaxe

1.1. Dificultades derivadas do *momento da incorporación* á escola. Dunha parte, a entrada non sempre se efectúa ao comezo do curso senón ao longo de todo el, e doutra, está a chamada *incorporación tardía*, que fai referencia ao ingreso do alumnado nos últimos cursos da Educación Primaria, o que obriga aos centros (Essomba, 2006:102) a pasar dunha concepción ríxida da acollida a outra máis flexíbel na cal cómpre dispor recursos, servizos e persoal apto para levar a cabo a tarefa de acollida de forma permanente.

1.2. *Absentismo escolar*. Considérase a miúdo o absentismo como unha característica común ao alumnado inmigrante; sen embargo, algunhas investigacións apuntan que, no ámbito galego, este problema afecta seriamente no caso do alumnado xitano, non sendo acertado, sen embargo, achacalo á maioría dos inmigrantes (Terrén, 2001:117).

1.3. *Descoñecemento do/s idioma/s da sociedade de acollida*. Dificultade non doada de superar, nin sequera por aqueles alumnos que se incorporan de maneira temperá ao noso sistema, pois a maioría dos inmigrantes que teñen orixinariamente outra lingua, a pesar de que no contexto escolar adquiren bastante aptitude en castelán como para poder seguir as ensinanzas que reciben, presentan, sen embargo, algún déficit nesta competencia, como o demostran non só a opinión dos profesores senón tamén os resultados dalgunhas probas efectuadas cos alumnos observados (Siguan, 1998:110).

1.4. Ausencia de *escolarización anterior*, ou, cando esta existiu, con obxectivos, currículo e metodoloxías distintos aos nosos. Esta última situación é a que Essomba (2006:103) denomina *tensión entre culturas escolares*, por canto, ao teren sido escolarizados con anterioridade no seu país de orixe, os alumnos teñen interiorizado, ao igual que os seus familiares, un modelo de escola que non necesariamente se corresponde co do propio país de acollida.

1.5. *Falla de motivación* cara a aprendizaxe. A escasa presenza no currículo de referencias ás culturas do alumnado estranxeiro resulta negativa, non xa para o alumnado minoritario senón tamén para o maioritario. En canto ao minoritario, como afirma Besalú (1998:157), mentres que un grupo social non vexa reflectida a súa cultura na escolaridade obrigatoria, atopámonos sinxelamente ante un problema de igualdade de oportunidades. Polo que respecta ao maioritario, o etnocentrismo do currículo reforza falsas crenzas e impide beneficiarse doutras perspectivas e sistemas de referencia, privándonos da visión da cultura propia dende a perspectiva doutras.

2. Proceso de socialización

2.1. *Experiencia migratoria*. Segundo Sáinz e Tizón (1994, cit. por García Fernández e Moreno, 2002:46), as persoas e familias que se desprazan a vivir a un novo lugar, enfróntanse a unha serie de sentimentos, ansiedades e defensas psicolóxicas derivados do cambio e, polo tanto, postos en marcha pola separación e as perdas. Ese conxunto de emocións e pensamentos, de cognicións, configuran o xa citado proceso de *dó migratorio*, que debe ser considerado como un factor de risco psicolóxico e psicosocial.

2.2. *Rexeitamento dos compañeiros*. Sobre este extremo, hai discrepancias entre os diferentes autores²¹. Así, mentres que Terrén (2001) refire illamento e un certo retraemento por parte dos alumnos inmigrados pero non rexeitamento dos autóctonos cara aos alumnos estranxeiros, Calvo Buezas (1995, 2000), ten atopado en sucesivas investigacións que son os xitanos, xunto aos árabes e os africanos, as minorías máis rexeitadas polos alumnos españois.

2.3. *Socialización extraescolar pobre*. Terrén (2001:145) afirma que a rede de relacións sociais que establecen os alumnos minoritarios na vida escolar non ten prolongación na súa vida extraescolar, moito máis pechada á interacción co exogrupo. García Fernández e Moreno (2002:116) descubriron ademais que esa escaseza de relacións interculturais

²¹Do estudo “*La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*” (www.fuhem.es), elaborado pola Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) e o Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), entre estudantes da Comunidade de Madrid, derívanse algúns datos interesantes: máis da metade dos estudantes de Bacharelato (51,7%) están satisfeitos de ter compañeiros inmigrantes, só o 12,4% están en contra, e o 35,9% maniféstase indiferente. Os estudantes de centros públicos aceptan máis aos inmigrantes (69%) do que o fan os dos centros privados (54,8%); feito que o director do estudo, Álvaro Marchesi, explica pola maior familiaridade cos inmigrantes, na escola e no seu entorno social do alumnado dos centros públicos.

en espazos fóra dos centros educativos, tende a aumentar a medida que os escolares avanza en idade.

2.4. *Perda da identidade cultural.* O proceso de asimilación, isto é, a substitución da cultura familiar pola cultura dominante, ten graves consecuencias para a identidade étnica.

2.5. *Baixa autoestima.* A falla de valoración do grupo de pertenza dalgúns alumnos por parte da escola e a sociedade, xunto ao feito de non veren reflectida a súa cultura no currículo, pode levarlos a rexeitar ao seu propio grupo étnico, coa conseguinte perda de autoestima.

3. Ámbito familiar

3.1. *Tensión entre cultura escolar e cultura familiar.* Essomba (2006:103) apunta unha serie de preocupacións que emerxen de forma máis frecuente nos centros coa presenza de familias inmigradas: as relacionadas cos menús escolares, as actividades extraescolares, as prendas de vestir, e tamén elementos máis instrumentais da cultura, coma os relixiosos.

3.2. *Aspectos económicos.* As situacións de explotación e precariedade laboral combínanse coa residencia en zonas con alto risco de marxinación, o que debe conducirnos a unha reflexión sobre a necesidade de bolsas e axudas ao estudo (Essomba 2006:103).

3.3. *Falla de atención e/ou expectativas educativas nos pais.* Á carencia de recursos materiais e culturais por parte dos pais para atender as súas necesidades educativas, únese nalgúns casos a falla de expectativas paternas. Hai autores (Jordán, Mínguez e Ortega, 2002) que, sen embargo, relativizan esa tendencia dunha boa parte dos docentes a adxudicar gratuitamente ás familias inmigrantes un desinterese pola educación dos seus fillos, unha pobre e desmotivada participación familiar, así como importantes carencias no rol socializador destes alumnos.

Algúns estudos (Bartolomé, 1997; Siguan, 1998) apuntan a existencia de parecidas expectativas entre os españois e o conxunto dos inmigrantes, chegando incluso a atribuír (Defensor del Pueblo, 2003) expectativas máis altas no conxunto dos estranxeiros –nomeadamente entre os latinoamericanos– que entre os españois;

sinalando, ademais, que a confianza das familias procedentes de África é inferior á das españolas. Outra investigación (Garreta, 1994:21) realizada entre familias africanas residentes en Lleida, atopa que as expectativas están relacionadas co proxecto familiar. En palabras do propio autor do estudo, a actitude –definida como expectativas, niveis de aspiración, interese polos estudos dos fillos, etc.– dos pais cara á educación é un dos puntos onde se concentra a influencia familiar no rendemento escolar. O proxecto familiar, produto da traxectoria inmigrante, condiciona esta actitude e, en consecuencia, as expectativas e a función outorgada á escola.

3.4. *Desarraigamento familiar.* Un dos efectos máis trágicos da migración é a fragmentación da unidade familiar e o conseguente desarraigamento.

3.5. *Escasa relación entre o centro educativo e a familia.* Respecto da participación de pais inmigrantes no centro escolar, Merino Fernández e Muñoz Sedano (1995:151) recollen unha serie de situacións que a dificultan:

- Problemas de comunicación lingüística.
- Alta mobilidade residencial de moitos inmigrantes.
- Horario laboral moi amplo, que dificulta a súa asistencia ao centro escolar.
- Descoñecemento do funcionamento escolar español.
- Diferenza de valores e costumes entre os pais e os profesores, que produce frecuentes “malentendidos culturais”.

Agora ben, non todos os alumnos inmigrantes precisan de medidas de atención específicas²², senón tan só aqueles que, ou ben se incorporan sen dominar a/s lingua/s de ensinanza ou ben o fan cun nivel inferior ao que lles correspondería por idade. Resulta evidente que vai influír tamén a distancia entre os costumes da familia e os da escola. Segundo Carabaña (2004), quen cifra nun terzo os alumnos estranxeiros que non teñen problemas especiais nos colexios, as demandas específicas que presentan estes estudantes á escola teñen tres causas fundamentais: o atraso escolar, o descoñecemento

²² O alumnado estranxeiro, como atinadamente apunta Carbonell (1995:89), non é un colectivo susceptible de atención específica polo mero feito de ser inmigrante, senón que, no seu caso, deben xustificarse as actuacións singulares polas dificultades persoais do neno (en aprendizaxe, comportamento, etc.) pero nunca polo mero feito da súa pertenza a unha minoría étnica, que só debe terse en conta como un dato importante máis da personalidade do alumno.

da lingua e as diferenzas de costumes entre as súas familias e os centros educativos. Padilla Ortega (2007:55) afirma tamén que aproximadamente un terzo dos alumnos inmigrantes non se distinguen en nada dos “autóctonos” (aqueles que ou ben naceron aquí ou chegaron a unha idade moi tenra). Dos dous terzos restantes, un procede de Latinoamérica; pode ter chegado tarde, pero non ten máis problemas coa lingua que os españois. O outro terzo está formado por alumnos con necesidades específicas derivadas dos déficit lingüísticos, dos que a metade ven de Europa, e a outra metade de África e Asia. Do total, só unha sexta parte pode ter á vez problemas de atraso e problemas de lingua. Estes últimos invisten entre seis meses e un curso en poder seguir as clases ao ritmo dos seus compañeiros, aplicándose unha variedade de fórmulas ao problema da recuperación dos atrasos (educación compensatoria, clases de recepción, aulas de enlace, etc.) con resultados practicamente similares.

Con todo, a imaxe do alumnado inmigrante ata aquí ofrecida non resultaría completa se non facemos referencia, sequera sexa superficialmente, aos aspectos positivos que aporta a súa presenza ao centro escolar de acollida. Á carón das características enumeradas, adversas para o seu propio proceso de integración no sistema educativo, esta poboación escolar ofrece importantes singularidades, particularmente favorábeis para o desenvolvemento educativo de todo o alumnado, como son as seguintes:

- Unha cultura e costumes diferentes, que contribúen a ampliar os coñecementos xeográficos, históricos e a visión global do mundo.
- A achega doutros valores, que na convivencia diaria favorecerán unha aprendizaxe real e práctica da tolerancia e do respecto polo diferente.
- O contacto coa diferenza que, producindo ás veces un choque de culturas, forzarán a ensinar e a aprender a resolver os conflitos, de xeito que todo o alumnado vaia madurando como cidadáns dunha sociedade plural.

2.1.6. Resposta escolar ao fenómeno

Analizando a evolución seguida polos sistemas educativos europeos ante o feito multicultural, Jordán (1992b:106) condénsaa en tres fases: na primeira o obxectivo non é outro que a integración das minorías na lingua e a cultura da maioría, na segunda acéptase ou é tolerado o mantemento da identidade cultural dos grupos minoritarios, e

na terceira recoñécese o valor das outras culturas e empeza a dinámica de interrelación mutua.

Dende unha perspectiva practicamente coincidente coa do anterior autor, Tovías (1993) distingue catro fases nesa resposta escolar:

- O chamado *enfoque asimilacionista*, que pretende transmitir unha única cultura, a “nacional”. Agora ben, ignorar a identidade sociocultural non produce unha eliminación das desigualdades, senón que as acentúa.
- O enfoque *compensatorio*. O seu obxectivo é encher os baleiros cognitivos que dificultan a boa marcha da escolaridade dos nenos de culturas minoritarias, aceptando a súa diversidade, pero tratándoa, de feito, como unha deficiencia.
- A educación *multicultural*, que propón avanzar cara a unha concepción curricular máis flexíbel e promotora da diversidade, mantendo a lingua materna como lingua para as aprendizaxes básicas.
- A *educación intercultural*, situada máis claramente fronte ao racismo. Diríxese a tódolos nenos e a tódalas escolas, non só a aquelas nas que hai alumnos de culturas minoritarias, reformulándose dende unha perspectiva intercultural todo o currículo.

España, se ben ten unha longa experiencia en canto á presenza da diversidade étnica nas escolas proporcionada polos nenos xitanos, ten moita menos no tratamento escolar da diversidade cultural que presentan os fillos e os descendentes dos inmigrantes. Ante este último fenómeno, segundo Paludàrias (1998), téñense xerado accións e intervencións en tres niveis: discursivo²³, normativo e de compensación das desigualdades.

O Estado seguiu, de acordo con Essomba (2006:21), unha serie de etapas: dunha fase de incorporación propia da LOXSE hai vinte anos, pasouse a unha fase de segregación, plasmada na LOCE, asistíndose na actualidade a un proceso de transición cara a unha fase de integración. Utilizando igualmente como referente as leis orgánicas

²³ A Administración educativa e os servizos educativos, afirma Paludàrias (1998:173), teñen xerado un discurso no que os conceptos de interculturalidade e educación intercultural encheron o baleiro creado pola ausencia, ata datas recentes, de orientacións, estratexias e prácticas escolares na diversidade escolar.

educativas, Actis (2006) distingue tres épocas en canto á orientación da Administración educativa respecto ao tratamento da diversidade nas escolas españolas:

- a) Homoxeneidade e enfoque compensatorio. A partir da LXE (1970) a escola debía garantir a homoxeneidade básica dunha poboación suficientemente cualificada como para desenvolverse no novo contexto social, de maneira que para os grupos “diferentes” só se ofrecía a posibilidade dunha educación que compensara os déficits supostos ou reais.
- b) Recoñecemento da diversidade, unido á educación compensatoria. Coa LOXSE e o principio de “atención á diversidade” prodúcense algúns cambios e ábrese as portas ao recoñecemento positivo da diversidade dentro das aulas, se ben se seguiu encadrando baixo o concepto de educación compensatoria aos fillos de inmigrantes estranxeiros.
- c) Segregación, unida á educación compensatoria. Orientación que atopa a súa maior expresión en certos elementos da LOCE (2002), que cualifica ao alumnado estranxeiro como “alumnos con necesidades educativas específicas”, enunciando a posibilidade de aplicación de estratexias segregadoras.

As respostas dadas por cada territorio ao fenómeno da incorporación deste alumnado, segundo Essomba (2006:20), teñen sido diversas en función de cinco factores: a tradición e a bagaxe na administración de competencias en materia de educación, o número e o ritmo de chegada de alumnado de familia inmigrada no seu territorio, o signo político dos responsábeis de dita administración, a densidade demográfica e o grao de diversidade lingüística e de apertura da poboación en xeral. Establece este autor catro modelos, en función do cruzamento de dous sistemas de variábeis (Essomba, 2006:17-18):

- 1. A primacía da actuación profesional cara aos procesos de aprendizaxe ou de socialización.
- 2. O grao de apertura do profesorado ao entorno, sexa este profesional ou social.

Os modelos resultantes van ser os catro seguintes²⁴:

²⁴ Nunha publicación anterior, Essomba (2003b:321) tiña establecido catro modelos educativos na atención a fillos/as de familias de orixe inmigrada: incluser, integrador, reparador e compensador.

- a) Cultura comunitaria.- Forte peso da socialización e alto grao de apertura. A escola convértese nun espazo de dinamización de iniciativas de acollida e inclusión social, e ofrécese unha imaxe positiva do feito migratorio.
- b) Cultura reticular.- Forte peso da aprendizaxe e alto grao de apertura. Priorízase a aprendizaxe e o aprender a aprender como ferramentas de emancipación persoal e comunitaria do alumnado de familia inmigrada.
- c) Cultura acolledora.- Forte peso da socialización e baixo grao de apertura. O centro educativo represéntase a si mesmo como unha continuidade do espazo familiar.
- d) Cultura compensatoria.- Forte peso da aprendizaxe e baixo grao de apertura. Os docentes vense a si mesmos como profesionais dedicados á transmisión de contidos, coa finalidade de acreditar unhas titulacións que permitan unha adecuada inserción social.

Examinando as distintas culturas escolares que os claustros de profesoras e profesores desenvolveron fronte á chegada de alumnos de familias inmigradas, Essomba (2006:15-17) asegura que teñen sido diversas, complexas e elaboradas a partir de variábeis como o número destes alumnos presente nas aulas, o lugar de procedencia das súas familias ou os recursos dispoñíbeis no centro á hora de levar a cabo a súa inclusión educativa. Na investigación de Essomba (2006) sobre os discursos da comunidade educativa arredor da diversidade, descubriu as seguintes catro posturas sobre como tratar ao alumno de familia inmigrada:

- 1. Docentes centrados nos *contidos* escolares. Unha vez diagnosticadas as súas lagoas, procuran dispoñelos nos grupos de nivel que lles permitan un seguimento das materias acorde coas súas posibilidades.
- 2. Docentes centrados na *metodoloxía*. Preparan adaptacións curriculares e materiais de apoio que faciliten a rápida integración deste alumnado na tónica xeral do nivel correspondente.
- 3. Docentes centrados nas *competencias* persoais. Preocúpanse por saber como se desenvolven nun traballo en equipo, que habilidades teñen para a expresión oral e/ou escrita ou de que forma afrontan a resolución de problemas de diversa índole.

4. Docentes centrados no crecemento *socioafectivo*. Preocúpalles o seu autoconceito, o proceso de construción identitaria e o grao de cohesión e cooperación co grupo.

En liñas xerais, pode dicirse que os alumnos inmigrantes aparecen como problema máis que como contribución ou como elemento de diversidade enriquecedora. Con moita frecuencia insístese nunha concepción das poboacións inmigrantes como carentes (non saben a lingua, non coñecen os nosos códigos, fáltales adaptarse, veñen de sistemas escolares atrasados, pertencen a familias carenciais, etc.). A partir de dita percepción refórzase a idea de que o idóneo é un enfoque da educación compensatoria que permita poñer ao alumnado de orixe inmigrante en situación de igualdade, asimilándoo ao sistema educativo vixente.

Por outra parte, existe desgraciadamente unha tendencia xeral a intentar solucionar o problema da ensinanza deses estudantes fóra da práctica ordinaria seguida cos alumnos maioritarios, delegando en axentes *externos* os problemas de aprendizaxe e/ou integración deste alumnado. Apunta Jordán a este respecto que unha das formas de preferir que outros se fagan cargo da ensinanza dos alumnos minoritarios consiste en derivalos cara a profesores *de apoio* ou cara a *especialistas*. Agora ben, aínda admitindo a necesidade de axuda externa, puntual ou sistematicamente, de xeito similar ao que pode acontecer no ámbito da educación estritamente “especial” (deficientes físicos ou intelectuais), existe o risco de que o profesor –precisamente por insuficiente capacidade– se inhiba respecto a un compromiso serio coa ensinanza dos *seus* alumnos minoritarios (1994:69). O que tampouco debe levarnos a supoñer que abonda con situar a este alumnado nunha aula ordinaria, pois, como afirma Marchesi no Prólogo a López Reillo (2006:18), tan negativo é estar na mesma aula cos alumnos da súa mesma idade se a penas van a aprender nela, como estar de forma habitual nunha aula específica sen a penas contacto cos compañeiros do centro. O equilibrio entre ambos dereitos esixe sensibilidade, flexibilidade e recursos suficientes.

Carbonell e Martucelli (2009:102-103) alertan sobre o feito de que, con excesiva frecuencia, cando un alumno era diagnosticado de necesidades educativas especiais (ou específicas) –xa fosen de orixe física, psíquica ou tamén sociocultural–, pasaba a pertencer a unha categoría de alumnado que, no mellor dos casos, estaría, a partir daquel momento, sobreprotexido con reforzos intelectuais. Un dos efectos indesexados desta situación era –e este é o problema– que a partir dese momento diminuían as

expectativas do profesorado sobre as posibilidades académicas destes estudantes, na mesma proporción na que se incrementaban as medidas sobreprotectoras. Este descenso nas expectativas adoitaba ir acompañado (e aínda vai hoxe en día en moitos centros) de catro efectos perversos máis:

1. A perda de responsabilización do profesorado da aula ordinaria, que consideraba, a partir do diagnóstico, que este alumnado pasaba a ser responsabilidade da mestra de educación especial, do profesorado de compensatoria, ou do psicopedagogo; e, na actualidade, do profesorado da aula de acollida.
2. Ausencias regulares e periódicas do alumnado das actividades da clase ordinaria, para poder ser atendido individualmente ou en grupos moi reducidos. Desta maneira refórzase a perda de autoestima destes estudantes e, contrariamente ao que se pretende, vai medrando a distancia que o separa do resto dos compañeiros.
3. Diminución no nivel de esixencia a este alumnado ao mesmo tempo que medra un certo paternalismo do profesorado sobre el.
4. Recurso excesivo e rutineiro a fichas de traballo e materiais de “recuperación”.

Conclúen estes autores que non é unha sobreprotección o que necesita este alumnado senón unha sobreestimulación.

Por último, recollemos da autora López Reillo (2006) algunhas das características xerais da resposta que os centros educativos veñen dando ao feito migratorio:

- Situación de marxinalidade e discriminación dos fillos dos inmigrantes na sociedade e na escola.
- Insuficiencia de recursos dedicados á súa educación.
- Falla de formación por parte do profesorado para atender á diversidade e a educación intercultural.
- Necesidade de facilitar a inserción dos alumnos inmigrantes, respectando a súa identidade.

- A maioría dos centros non atende á diversidade étnica dos seus alumnos dende o PEC e as programacións de aula, polo que o dereito á diferenza é un obxectivo distante.
- O enfoque adoptado polas políticas educativas é asimilacionista e compensatorio (máis preocupado por resolver os problemas de aprendizaxe que por favorecer a integración).
- Alto índice de fracaso escolar entre os alumnos, en función de diversos factores, como as actitudes e expectativas familiares respecto á escola, a incorporación escolar tardía, a falla de dominio da lingua vehicular e a situación social da familia antes de emigrar.

2.1.7. Falla de preparación do noso sistema educativo

Existe un acordo xeneralizado –ou cando menos tal suposición forma parte da ideoloxía denominada do “politicamente correcto”– respecto do beneficio que supón para un sistema educativo afectado dun serio déficit de alumnado nos últimos anos, a incorporación dun número cada vez máis importante de nenos e nenas doutros países e culturas. Os discursos oficiais coinciden na apreciación de que esta afluencia de estudantes estranxeiros comporta un importante caudal de diversidade cultural con elevado potencial educativo, tanto para os alumnos estranxeiros como para os que xa estaban incorporados ao sistema. Segundo o *Consejo Escolar del Estado* (2006:361), o respecto polas distintas formas de comportamento e de expresión cultural, así como a necesidade de convivir nos centros con alumnos que posúen culturas e formas de comportamento diferentes ás tradicionalmente asentadas na nosa sociedade, supoñen un campo especialmente abonado para o crecemento equilibrado da personalidade dos alumnos e para a súa posterior incorporación a unha sociedade con crecentes doses de diversidade.

Non menos estendida está a convicción de que o noso sistema educativo non dispón da preparación adecuada para asumir con eficacia a chegada ás aulas dun número tan importante de alumnado estranxeiro como o que se ten incorporado nas últimas décadas. Cabe dicir a este respecto que, aínda non sendo a escolarización das nenas e nenos culturalmente distintos o principal problema do sistema educativo español, o certo é, tal como afirma Besalú (2002a:12), que a educación dos fillos dos

inmigrantes estranxeiros ten posto sobre o tapete todas as súas contradicións e ten reflectido no espello todos os problemas pendentes ou mal resoltos da educación do noso país. A crecente presenza de fillos de inmigrantes nas nosas escolas “ocasiona dificultades para o profesorado e para a organización dos centros, poñéndose de manifesto a escasa preparación dos profesionais da educación ao respecto e a ausencia de políticas e recursos e medios que favorezan unha maior adecuación do sistema escolar a esta nova realidade” (Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2003:68). Cunha estrutura educativa, deseñada para dar resposta a unha sociedade moito máis homoxénea, sen a penas ter sufrido reformas na procura de abrir as escolas á diversidade que representa a actual sociedade pluricultural, enfrontámonos ao reto da escolarización dun importante número de alumnos estranxeiros sen o axuste do sistema nin dos recursos e sen ter dotado ao profesorado da formación e os medios necesarios.

Na nosa organización educativa existen importantes limitacións para afrontar a situación. O tratamento pedagóxico que se dá á diversidade asimílase, máis ben ao dunha certa excepcionalidade ou anormalidade, e resólvese co establecemento dalgunhas medidas especiais dirixidas a certos grupos diana, esquecendo que adoptar un enfoque intercultural non supón a formulación de actuacións educativas específicas para grupos culturais diversos, senón a introdución dunha nova perspectiva que afecte a tódalas dimensións e involucre a tódolos participantes no proceso educativo.

Os inmigrantes esixen un maior esforzo ao sistema educativo e aos profesores, especialmente cando non comparten a mesma lingua, ou teñen un desfase notábel co nivel medio dos alumnos dunha clase, ou se incorporan con importantes atrasos a mediados dun curso académico. A presenza de alumnado inmigrante require cambios organizativos, metodolóxicos, culturais, curriculares e ata afectivos no ámbito do centro e a clase, para os que, normalmente, non estamos preparados. Xa no *Informe do curso 1991/92*, o *Consejo Escolar del Estado* (1993), ante o crecente número de inmigrantes en España, fundamentalmente do Magreb, Portugal e Sudamérica, manifestaba a necesidade de por en práctica programas de educación intercultural e formación de profesorado específico con coñecementos lingüísticos e culturais sobre os respectivos colectivos destinatarios. E ano tras ano ven reiterando a mesma preocupación. Por citar só un deles, no correspondente ao curso 2003-04, podemos ler o seguinte: “dita incorporación require novos métodos organizativos, pedagóxicos e un maior aporte de recursos humanos e económicos, co fin de evitar que os problemas detectados por tal

afluencia de alumnos repercutan na calidade da educación impartida nos nosos centros” (Consejo Escolar del Estado, 2006:363).

A convivencia do alumnado de distintas culturas de orixe esixe redefinir a educación como un proceso de intercambio cultural, de fusión de culturas. As Administracións Educativas teñen que tomar conciencia de que avanzamos cara a un modelo educativo no que cada vez están máis presentes alumnos doutras culturas, o que lles supón unha dificultade de integración, á que se engade un baixo nivel de coñecementos en xeral e ademais a dificultade de aprendizaxe da lingua. Por outra parte, indo máis aló dos problemas directamente pedagóxicos que se presentan, convén reflexionar sobre as posibilidades e modos de integración na sociedade dos novos cidadáns que chegaron para quedarse.

2.1.8. Fracaso escolar no alumnado de procedencia inmigrante

A combinación dos tres tipos de factores que poden poñer a un individuo en situación de risco social (individuais, familiares e do entorno) coloca a miúdo á persoa baixo o estigma da exclusión social. Desgraciadamente, boa parte do alumnado de procedencia inmigrante sofre as tres formas de exclusión: ao trauma emocional e o deterioro da súa identidade, xúntaselle a precariedade laboral na que se instalan os seus pais e, por último, a situación de marxinalidade da zona de residencia á que se ven empurrados.

Dado que non nos corresponde afondar teoricamente aquí na realidade do fracaso escolar, diremos tan só que é este un concepto complexo, non unívoco; tanto na súa etioloxía como nas súas manifestacións e mesmo nas súas consecuencias. As situacións de fracaso, máis aló da obtención de notas inferiores á media e as repeticións de curso, poderían ampliarse a outros casos:

- Fraxilidade nas adquisicións escolares. Quen aos dezaioito anos non conserva case nada do aprendido no ensino obrigatorio é un fracasado.
- A falla de gusto pola lectura, logo de ter pasado pola escola.
- O bo alumno, para quen o desenvolvemento da personalidade, o equilibrio social, non está harmonizado co desenvolvemento cultural.

Considérase, en liñas xerais, que o fracaso escolar é o produto da interacción de tres tipos de variábeis:

- Psicolóxicas: referidas aos factores cognitivos e psicoafectivos do alumno.
- Socio-culturais: relativas ao contexto social do alumno e ás características da súa familia.
- Institucionais: relacionadas coa escola, como poden ser os métodos de ensinanza inapropiados, o currículo pobre ou os escasos recursos, entre outras.

A elevada incidencia do fracaso escolar entre o alumnado inmigrante é un feito contrastado. Entre os “problemas” multiculturais da ensinanza en España, probablemente o máis antigo sexa o éxito escolar diferencial do alumnado procedente da inmigración, se ben é igualmente certo que determinadas circunstancias como a idade²⁵ coa que o neno chega a España, a existencia ou non dunha escolarización previa ou o dominio da/s lingua/s oficial/ais de cada Comunidade Autónoma, van matizar os resultados alcanzados. Toda a investigación dispoñíbel ven demostrando teimosamente como o fracaso escolar se ceba de maneira especial sobre os fillos de familias pobres e/ou pertencentes a colectivos minoritarios, os cales teñen uns índices de incompetencia ao final do seu paso pola escolaridade obrigatoria que duplican aos da poboación xeral.

Como sinalan de maneira reiterada estudos noutros contextos (Cummins, 1986; Boulot e Boyzon-Fradet, 1988; Burstein e Cabello, 1989; Ovando, 1990) e no noso propio (CIDE, 1992), segundo asegura Jordán (1994:64), os alumnos pertencentes a minorías étnicas e culturais son os que teñen taxas máis altas de fracaso escolar; é dicir, son quen están máis representados no absentismo, as repeticións, o abandono prematuro do sistema educativo, as clases especiais, etc. Moitas outras investigacións recentemente

²⁵ Para algúns autores, a idade sería a variábel máis determinante. Así, segundo Santos Rego e Lorenzo Moledo (2006:80), o éxito ou fracaso escolar destes nenos está máis condicionado pola idade de escolarización no país de acollida que pola nacionalidade. Neste sentido, o estudo levado a cabo pola *Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha* (2003), na etapa de educación infantil, conclúe que os fillos de inmigrantes que se incorporan aos centros dende o parvulario intégranse coma calquera outro alumno. Para o Colectivo IOÉ (2003:162), a variábel que subordina de maneira máis importante o éxito ou o fracaso escolar é o momento da incorporación á escola española: a proporción de alumnos/as con problemas de rendemento é tres veces maior (63%) entre os que se incorporan despois dos 11 anos. Sen embargo, dun estudo levado a cabo por un equipo de investigadores (Besalú, 2002a:76), conclúese que a idade de incorporación ao sistema educativo español parece menos relevante que, por exemplo, a calidade da súa escolarización anterior ou o seu dominio dalgunha lingua románica.

realizadas no noso país (Siguan²⁶, 1998; Besalú, 2002b; Colectivo IOÉ, 2002b; Defensor del Pueblo, 2003) concordan na identificación de elevadas taxas de fracaso escolar entre o alumnado de procedencia inmigrante, xunto a menores taxas de idoneidade²⁷ que no caso do alumnado autóctono. O índice de fracaso é particularmente elevado entre determinados grupos (Colectivo IOE, 2003:163), resultando sorprendente comprobar que, por exemplo, dos escolares de ámbolos dous sexos nados en España, a porcentaxe de fracaso no colectivo marroquí (29%) é catro veces maior que no dominicano (7%), o que suxire unha especial dificultade, barreiras ou prexuízos en relación ao primeiro de ambos grupos, incluso na xeración xa nacida en España.

Moitos outros estudos son coincidentes en canto aos resultados. O equipo de investigación formado por Fullana, Besalú e Vilá (2003), logo de realizar durante o curso 1997-98 un traballo empírico sobre o fracaso escolar no ensino obrigatorio entre os fillos das familias de orixe africana, nas comarcas de Girona, a partir da análise dos libros de escolaridade de case 300 alumnos, conclúe que pode cifrarse o seu fracaso escolar global nun 60%, aproximadamente o dobre que a porcentaxe correspondente ao conxunto do alumnado. En Galiza, a antropóloga Fernández González (2006:186) publicou unha investigación realizada entre o alumnado caboverdiano repartido entre varios centros dos concellos de Burela, Foz e Cervo, na que dá conta dunha forte incidencia do fracaso escolar neste colectivo, reflectido en altos índices de repetición de curso, baixo rendemento xeral e moitos casos de abandono ao final da escolaridade obrigatoria.

Para Mari-Klose (2009), a orixe é outro factor relevante á hora de avaliar o logro educativo. Os datos son igualmente concluíntes: un 15% dos mozos de orixe estranxeira non comunitaria de 18 a 24 anos non obtiveron o título de Educación Secundaria Obligatoria e un 44,3% non acadaron un título en educación secundaria post-obrigatoria. Porcentaxes que contrastan de maneira notábel co 7,3% e o 31%, respectivamente, da media no conxunto do Estado. Sendo que o nivel de instrución daqueles que veñen a España non difire moito do dos españois, o autor conclúe que pesan gravemente outros factores como a dificultade para implicarse na educación dos fillos por motivos laborais e mesmo por unha maior vulnerabilidade das familias.

²⁶ Este autor conclúe que só a metade dos alumnos estranxeiros obteñen o graduado escolar ao remate da EXB, mentres que entre os autóctonos ascende aos dous terzos a proporción dos que conseguen esa titulación.

²⁷ Enténdese por idoneidade a correspondencia entre a idade e o curso de escolarización, de maneira que deixa de ser idóneo o alumno obrigado a repetir algún curso.

Os estudos PISA²⁸ permitiron constatar que o rendemento educativo dos alumnos está relacionado de maneira moi directa e intensa co estatus social, económico e cultural das súas familias²⁹. Agora ben, a realidade demóstranos que é posíbel alcanzar resultados medios elevados sen renunciar a obxectivos de igualdade. Así por exemplo, en varios países con elevado rendemento como Finlandia, Irlanda ou Corea as diferenzas son escasas, en tanto no extremo contrario cabe resaltar a dispersión de resultados atopada en Alemaña, República Checa, Hungría ou Polonia. No caso español, pese a que as diferenzas atopadas no proxecto PISA 2003 (datos publicados o 4/12/2003) nos coñecementos, para mozos de diversa orixe social, son inferiores á media da OCDE, a cualificación dos alumnos de nacemento estranxeiro é 55 puntos³⁰ inferior á dos seus compañeiros nados en España. Segundo Calero (2006:34), as puntuacións en Matemáticas dos fillos de nacionais son superiores en 45 puntos ás correspondentes ao conxunto de alumnos que ou ben son estranxeiros ou ben son fillos de estranxeiros. Estes resultados sinalan a presenza en España dun problema de rendemento derivado da inmigración máis acusado que no resto de países, podendo elo ser debido a varias causas, entre as que Calero (2006) destaca tres: que en España os inmigrantes proveñen en maior proporción de ámbitos lingüísticos diferentes; que a chegada moi acelerada dificulta os procesos de integración e que as políticas de integración educativa non son suficientemente eficaces. Considera este autor que probablemente as tres causas estean actuando, en maior ou menor medida, simultaneamente; ofrecéndonos, para rematar, un dato particularmente alarmante: a probabilidade de que un inmigrante acceda á educación superior é un terzo da correspondente a un nacional (Calero, 2006:31).

Segundo un traballo realizado por Salinas e Santín (2009:42), a partir da análise dos resultados dos alumnos participantes no Proxecto PISA 2006, nas escolas públicas, ser inmigrante de primeira (segunda) xeración reduce nun 6,2% (5,3%) o resultado en matemáticas, un 8,6% (4,1%) o resultado en lectura e un 10% (3,4%) o resultado en ciencias. Neste mesmo senso, se ben neste caso sen facer referencia específica ao alumnado de procedencia inmigrante, a táboa 2.10 amósanos as diferenzas de

²⁸ Program for International Student Assessment.

²⁹ O índice de estatus socioeconómico e cultural (ESES) calcúlase tendo en conta tres compoñentes: o nivel máis alto de educación alcanzado polos pais, o prestixio da profesión máis alta dos pais e o nivel de recursos domésticos.

³⁰ Os resultados recóllense nunha escala na que se fai equivaler a 500 puntos a media das puntuacións medias dos países da OCDE. En ciencias, a puntuación media do país que mellores resultados obtén é de 563 puntos (Finlandia) e a dos peores resultados é 322 (Kirguistán). España alcanzou unha puntuación media de 488 puntos.

resultados, no Informe PISA 2000, do alumnado en habilidade lectora, indicando como se reparten os alumnos de cada categoría de éxito na proba (niveis de 0 a 5, de menos a máis) entre as catro categorías do ISEC³¹. Por exemplo, dentro do alumnado de máximo nivel de resultados (5), o 64,4% pertence á categoría máis alta de ISEC e só o 2,6% á máis baixa.

Táboa 2.10
Diferenzas de resultados segundo ISEC en PISA 2000
(lectura, alumnado de 15 anos)

Niveis de habilidade lectora	Cuartiles de ISEC			
	Baixo	Semibaixo	Semialto	Alto
Nivel < 1	56,1%	26,2%	12,2%	5,4%
Nivel 1	47,6%	29,6%	15,5%	7,2%
Nivel 2	32,8%	29,7%	24,1%	13,5%
Nivel 3	19,3%	25,3%	29,9%	25,5%
Nivel 4	9,9%	18,0%	26,7%	45,4%
Nivel 5	2,6%	13,4%	19,6%	64,4%

Fonte: Pérez Iriarte (2005)

Agora ben, esta converxencia entre os diferentes autores na constatación de maiores niveis de fracaso escolar entre o alumnado de procedencia inmigrante, non se reproduce, sen embargo, cando se trata de identificar as razóns que hai detrás do mesmo. De acordo con Aguado (2003), basicamente son dous os modelos utilizados para explicar as diferenzas no logro de resultados educativos en función das características sociais e culturais: a teoría do déficit e a teoría da diferenza. As dúas teñen en común a convicción de que existe unha estreita relación entre diversidade e desigualdade, pero formulan solucións diferentes: a teoría do déficit propónse como obxectivo eliminar as diferenzas mediante modelos educativos baseados na asimilación e a compensación, mentres que a teoría da diferenza non considera que sexa necesario eliminar estas diferenzas, senón que suxire un enriquecemento mutuo utilizando as mesmas mediante modelos educativos baseados no multiculturalismo e a interculturalidade.

³¹ O índice ISEC é especialmente sofisticado e consiste nun constructo estatístico que integra estudos do pai e da nai, o seu nivel profesional, riqueza, participación en actividades culturais, recursos de interese educativo na familia, etc. Divididos os resultados en cuartiles, defínense os niveis de ISEC alto, semialto, semibaixo e baixo.

Dende os *modelos de déficit*, característicos da política educativa de Estados Unidos durante os anos sesenta, obviábase toda diversidade cultural identificándoa con supostos déficits xenéticos ou ambientais. Como derivación deste modelo, prodúcese unha tendencia xeral a responsabilizar individualmente aos propios fracasados. Pérez Sánchez (2000:190) apunta a este respecto que a ideoloxía presente na cultura escolar ensina aos estudantes a ver o fracaso como algo individual que resulta da súa escaseza de habilidade, desenvolvendo uns principios que priorizan as diferenzas e divisións en termos de rendemento académico; consecuentemente, o sistema de ensinanza encárgase de transformar as diferenzas e desigualdades extraescolares en desigualdades reais de aprendizaxe ou de capital cultural. Desta maneira a igualdade formal, que rexe os principios e as prácticas escolares, ten servido para enmascarar, máis que para superar, as desigualdades reais ante a ensinanza e a cultura ensinada e esixida. Aparentemente contraditoria con esta visión, e sen embargo complementaria, sería a apreciación de Terrén (2001:78), para quen é algo máis que curioso observar con que frecuencia o fracaso escolar se racializa ou, polo menos, se racionaliza en termos de grupo, mentres que o éxito se individualiza.

Dende os *modelos diferenciais/adaptativos*, toda actuación educativa debería considerar as diferenzas entre grupos culturais como manifestacións diversas de procesos de adaptación e comprensión do mundo. Os nenos de grupos culturais diferentes, así como os de diferentes clases sociais, reciben un tipo de coñecemento nas súas familias distinto do que atopan na escola, explicitado e adquirido a través de diferentes pautas de comportamento, motivación e valores, actitudes e estratexias educativas, estilos de ensinanza-aprendizaxe e disciplina. A diferenza entre a cultura da súa familia/comunidade e a oficial da escola provoca condutas e actitudes nos alumnos que son cualificadas de inadaptadas, pouco acordes co patrón esperado polos educadores. A solución proposta non pasa pola separación do grupo de referencia, tal como acontecía no modelo do déficit, para recibir un “suplemento educativo” impartido por especialistas, senón pola inclusión total dos alumnos “diferentes”.

No terreo empírico, contamos con abundantes investigacións que amosan altos niveis de correlación estatística dos índices de fracaso escolar con determinadas variábeis, tendo vido a destacar unha serie de elementos que dificultan a integración e o éxito escolar. A carón das dificultades económicas, outros factores serían responsábeis dos diferentes niveis de resultados académicos :

- A lingua. Non só impide a aprendizaxe, senón a mera comunicación do alumno cos seus compañeiros e profesores.
- A falla de competencia curricular ou atraso escolar.
- A situación legal dos pais. A temporalidade da súa residencia e a provisionalidade en xeral inflúen negativamente na motivación do alumno. Esta circunstancia unida á mala posición económica que, normalmente, acompaña á situación irregular, inflúe negativamente na súa autoestima.
- O nivel sociocultural da familia: menos recursos, cultura diferente da escolar, malas expectativas, e, por veces, hixiene insuficiente, que pode provocar rexeitamento.
- O ambiente emocional inflúe na capacidade de aprender. Hai situacións, como a de amoreamento na vivenda, nas que o neno se percibe como un atranco e non favorecen o traballo na casa.
- O apoio familiar que o alumno recibe (valoración da educación, dispoñibilidade de material escolar, asistencia a reunións co titor, expectativas...) é tamén moi importante.
- Os modelos de conduta e as actitudes de apoio das comunidades poden influír de maneira significativa.
- O contido curricular, maiormente etnocentrista, tanto nos libros de texto como no propio desenvolvemento das clases.

Entre as variábeis que acabamos de enumerar, a distancia cultural é para moitos autores o verdadeiro problema, considerando que gran parte dos fracasos escolares son debidos aos graves conflitos que existen a miúdo, entre a escola e a cultura tradicional do alumno. A insuficiencia das medidas adoptadas para facilitar a integración dos alumnos fillos de inmigrantes nas nosas aulas, medidas que normalmente teñen por obxecto compensar os déficits que lles impiden alcanzar esta integración, ten levado, segundo Siguan (1998:139), ao convencemento de que non se trata só duns déficits lingüísticos ou de coñecementos senón que a integración dos inmigrantes atopa unha dificultade de fondo na distancia cultural, que non só atranca a súa adaptación ás

prácticas escolares, senón que produce na poboación de acollida unha actitude de superioridade ou de rexeitamento.

O tempo, o espazo, a autoridade e outros aspectos enténdense de diferentes modos por distintas culturas e subculturas. Estas formas diversas de percibir e diferentes estilos de comunicación poden influír nas relacións sociais que se producen no centro e condicionan os procesos de aprendizaxe na aula (Díaz-Aguado e Baraja, 1993; Lovelace, 1995). Jordán (1994) dá conta dunha investigación realizada por Vasquez (1984), centrada en nenos sudamericanos inmigrantes e as consecuencias escolares da súa diferente percepción cultural do factor “tempo”, na que se probou que os profesores franceses esperan unha aprendizaxe do tipo “rápido e ben” (o que implica, á súa vez, non distraerse, rematar axiña e non perder tempo cos compañeiros aínda en actividades académicas), mentres que moitos nenos inmigrados reaccionan segundo parámetros temporais ben distintos: “pouco a pouco” (volvendo a facer os exercicios para que queden presentábeis e bonitos) ou “rápido e mal” (memorizando mecanicamente as leccións ante a dificultade de seguir o ritmo acelerado da escola francesa). O autor do estudo comprobou ademais que eses profesores dirixíanse máis aos alumnos estranxeiros que aos franceses, en moitas máis ocasións para desvalorizalos con críticas, subestimación, rifas ou rexeitamento.

Díaz-Aguado e Baraja, realizaron unha investigación en seis centros públicos madrileños, tratando de comprender a relación entre a desvantaxe sociocultural e a inadaptación escolar, concluindo que a pertenza a determinadas minorías étnicas ou culturais soe agravar a situación de desvantaxe na que se atopan algúns alumnos, ao engadir ás dificultades socioeconómicas, que comparten con outros grupos, a marxinação que na escola se produce dos seus valores culturais e históricos. Esta falla de recoñecemento das crenzas coas que o neno se identifica pode levar á infravaloración do seu propio grupo cultural, e polo tanto de si mesmo, ou ao profundo rexeitamento do sistema escolar (1993:13). Para estas autoras (1993:50-51), entre as dificultades máis frecuentes que os alumnos en situación de desvantaxe sociocultural presentan na escola, cabe destacar as seguintes: incomprensión de normas e obxectivos escolares, hiperactividade, dificultade para os procesos de abstracción, falla de motivación de logro e baixa autoestima, e carencia dos hábitos e esquemas de coñecemento previos para enfrontarse aos problemas escolares. A partir dos estudos sobre as variábeis

familiares que explican por que a clase social se relaciona coa intelixencia e o rendemento escolar, Díaz-Aguado e Baraja (1993:85) tiran as seguintes conclusións:

1. A través das diferenzas familiares existentes transmítense pautas de comportamento, expectativas, motivacións e valores que tenden a manter, a transmitir de xeración en xeración, as actuais diferenzas sociais.
2. O proceso de transmisión das diferenzas sociais comeza dende as primeiras etapas da vida.
3. Existen importantes diferenzas intragrupo nas características da vida familiar detectadas nos estudos comparativos.
4. Entre os indicadores xeralmente incluídos dentro do concepto de status sociocultural, a variable que parece ter consecuencias máis significativas no desenvolvemento cognitivo dos fillos é o nivel educativo acadado polos pais, e especialmente pola nai³².
5. Respecto a outro dos indicadores tradicionalmente incluídos dentro do status social, o económico, cabe destacar que a súa influencia sobre o desenvolvemento cognitivo dos fillos parece limitarse basicamente ao nivel inferior.
6. Os estudos comparativos realizados atopan unha serie de diferenzas relevantes que favorecen á clase media para unha mellor adaptación á escola e á sociedade.

Outras perspectivas de análise poñen o acento nas causas sociais, non faltando incluso quen considera que tanto as traxectorias escolares como as laborais son traxectorias de clase e, de igual maneira que a persistencia do paro é menos o resultado dunha imposibilidade técnica de atopar solución e máis unha necesidade para a consolidación das relacións de poder e desigualdade inherentes ás sociedades capitalistas, o fracaso escolar, o rexeitamento escolar, podería ser, non tanto unha proba do fracaso da escola, canto de que esta compre, pese ás proclamas oficiais, unha das funcións que lle foron encomendadas: a orientación 'voluntaria' dunha parte importante

³² Segundo o estudo coordinado por Mari-Klose (2009), a educación dos pais —e nomeadamente a da nai— é esencial no logro escolar dos fillos. Así, hai 11,2 veces máis mozos e mozas de 18 a 24 anos que non teñen titulación de secundaria post-obrigatoria naqueles fogares nos que o nivel de estudos da nai se queda nos primarios, que en familias nas que os estudos maternos son universitarios.

de mozos cara ao traballo manual (Brunet Icart e Morell Blanch, 1998). Os nenos considerados en desvantaxe sociocultural rexeitarían así o xogo da competencia escolar, calcado para eles a partir da competencia social da que xa son vítimas os seus pais.

Esta última é precisamente a óptica da escola radical ou marxista, segundo a cal a educación, máis que proporcionar a igualación das oportunidades dos individuos, tería o papel de lexitimar e reproducir a orde do sistema capitalista, proporcionando un mecanismo obxectivo e meritocrático para asignar aos individuos a posicións ocupacionais desiguais. A evidencia empírica confirma que, entre os mozos que obteñen emprego, aqueles que proveñen de familias “máis educadas” e de nivel económico alto obteñen un rendemento monetario, por cada ano estudado, netamente superior ao doutros grupos sociais peor situados. Neste campo, destaca a contribución de Samuel Bowles e Herbert Gintis, herdeiros das teorías da “reproducción social” expostas na década de 1970 polos franceses Ch. Baudelot e R. Establet, quen estudan a educación como elemento lexitimador da función de control da forza de traballo e como elemento de rexeneración da estratificación social. Neste senso, Galeano (2008:57) fainos notar con agudeza a ironía implícita no feito de cualificar como *deserción escolar* o que non é outra cousa que mera expulsión dos nenos pobres polo sistema educativo.

O proceso de escolarización, se ben non é o único nin tan sequera o principal determinante na reprodución da situación deste grupo, contribúe de maneira significativa á perpetuación da marxinalidade dos nenos de pais inmigrantes, que ocupan un estatus socioeconómico baixo nas comunidades de acollida. O punto de mira para Padilla Ortega (2007:43), de pretender a busca de solución ao problema, estaría, sen embargo, fóra do sistema educativo: “O diagnóstico apunta a que a mellora do rendemento escolar, así como doutros factores asociados á calidade da ensinanza, non é, paradoxalmente, un dilema do sistema educativo, senón un problema social, non étnico ou cultural, que ten a súa solución en ámbitos extraescolares, pero en estreita relación coas aulas e os colexios. O robustecemento dos sistemas de protección social en máis íntima conexión coa escola será a mellor opción a partir da que poder aplicar eficazmente outras medidas para fomentar o liderado educativo”.

Con ser moitas e variadas, as xa citadas non esgotan o catálogo de posíbeis causas do fracaso escolar, téndose sinalado ademais o factor institucional. Segundo Bartolomé (1997:79), cabería preguntarse se o risco de fracaso escolar ha de atribuírse fundamentalmente á poboación inmigrante e á súa “diversidade cultural” ou debemos

reflexionar tamén sobre a parte de responsabilidade que cabe á forma como está estruturado e organizado o currículo; á competencia e actitudes que ten o profesorado para educar nun contexto multicultural; á adecuación das axudas que se lles presta dende a Administración e outros organismos; e á formación permanente que reciben.

Englobando diferentes perspectivas parciais, outros autores explican o fenómeno do fracaso do alumnado minoritario de procedencia inmigrante a partir dunha causalidade múltiple. Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:34-35) apuntan que, cando indagamos no fracaso escolar dos nenos inmigrantes, aparecen varios factores de relevancia, pero moi relacionados coas barreiras estruturais que impiden o seu avance, máxime cando se trata de familias pobres, de distinta raza e baixo dominio do idioma maioritario no territorio de asentamento. Para Galino e Escribano (1990) os atrancos máis importantes serían: a lingua, aspectos sociofamiliares, criterios de avaliación socio-etno-céntricos, e tamén a colaboración e formación dos pais. Segundo McCarthy (1994:91), os procesos e resultados desiguais de ensinanza e aprendizaxe son o produto de interaccións constantes entre tres dinámicas (raza, xénero e clase) en tres esferas (económica, política e cultural). Bartolomé (1997), pola súa parte, vincula o risco de frustración escolar fundamentalmente a tres factores: ter ingresado na escola a unha idade avanzada, o feito de que as familias atribúan un baixo valor á educación dos seus fillos e a diglosia cultural ou o efecto de subestima da cultura familiar que o neno percibe na escola.

Besalú (2002b:73) sinala igualmente tres posíbeis causas. En primeiro lugar estaría a tradicional atribución á denominada distancia cultural entre a cultura de orixe e a cultura occidental. Dende esta óptica, os alumnos minoritarios padecerían un déficit cultural inherente á súa cultura de orixe ou á súa familia, que os fai obxectivamente inferiores aos alumnos da maioría. Neste marco, o descoñecemento da lingua oficial do país e da escola, as dificultades de comunicación, constituirían o indicador máis evidente, a razón máis incontestábel desta descontinuidade que explicaría os índices de fracaso escolar deste alumnado. A segunda perspectiva, de acordo con outras investigacións, poría o acento nas causas sociais, nas desigualdades estruturais. Unha terceira hipótese achacaría o fracaso escolar do alumnado minoritario ao propio sistema educativo, a unha selección cultural nesgada e pouco flexíbel, e a unhas formas metodolóxicas e organizativas pouco propensas a atender aos alumnos e alumnas que

non encaixan no patrón establecido do bo alumno, tanto dende o punto de vista cognitivo como condutual.

Particularmente interesante, dentro desta óptica da causalidade diversa, resulta a formulación de Gimeno Sacristán (2005:43), para quen o éxito e o fracaso son resultados construídos, como consecuencia da conxunción de tres factores: a existencia dun canon de cultura escolar que é discutíbel, un nivel de esixencia que soe ser arbitrario (canto hai que aprender para aprobar?), que funciona como patrón de medida, e uns alumnos que, en maior ou menor medida, poden, saben e queren asimilar os contidos daquel canon, para quen o nivel esixido é apropiado ou non.

Para concluír este percorrido polas causas do fracaso escolar, pode dicirse, en resume, que a xeración actual de estudantes procedentes da inmigración sofre o atranco básico dunha pobre orixe socioeconómica, agravado por factores de distancia cultural. Facendo unha análise máis fina dos factores que inflúen nos resultados, amósase que a bagaxe social, o tamaño da familia, a non asistencia ao xardín de infancia e o interese dos pais, posúen tamén certo poder explicativo en relación ás dificultades escolares. Se ben a orixe nacional, en si mesma, non parece ser un factor significativo, no caso dos estudantes de orixe norteafricana o país de orixe é un factor discriminante que, en comparación con outras nacionalidades, indica a importancia do afastamento cultural. O rendemento escolar pode ser explicado por un complexo modelo que inclúe, ademais dos citados, factores tales como a proximidade lingüística do grupo nacional, a existencia ou non dunha comunidade de “benvida” ben establecida e a compatibilidade dos sistemas escolares (Gundara, 1997).

2.1.9. Retos e problemas máis relevantes

Corresponde agora abordar a análise das posíbeis vías de solución ao problema formulado. Do recorrido precedente podería concluírse un certo determinismo paralizante para a escola, na medida en que esta non pode modificar a maior parte da multiplicidade de circunstancias socioeconómicas que están na base do fracaso escolar. No que atinxe á inmigración, o eixe crucial é a pobreza, non a súa condición estranxeira ou a pigmentación da súa pel, polo que as políticas públicas deben afrontar as dificultades sociais antes que as propiamente culturais. Efectivamente, a problemática da inmigración non ten un carácter unicamente escolar senón fundamentalmente social, e fundamentalmente sociais, non escolares, han de ser as solucións determinantes. Ou

aínda mellor dito, a intervención educativa non resulta suficiente para modificar atrancos cuxas causas se sitúan en tódolos niveis de interacción social. É necesario, segundo Díaz-Aguado (2003) formular un proceso de actuación global, situar a intervención dende unha perspectiva que inclúa os distintos microsistemas nos que o individuo se desenvolve, así como as interaccións que se establecen entre ditos microsistemas e o conxunto do macrosistema social.

Agora ben, dunha parte, debemos considerar a cota-parte de responsabilidade que lle cabe ao sistema educativo, en razón dunha “selección cultural nesgada e pouco flexíbel (o currículo escolar) e a unhas formas metodolóxicas pouco predispostas a atender aos alumnos que non acaban de encaixar nos patróns establecidos do que se considera un *alumno aplicado*, tanto desde o punto de vista cognitivo como do condutual” (Fullana *et al.*, 2003). E por outra banda, non podemos esquecer que a escola é un lugar de encontro no que ao longo dos dous últimos séculos se viñeron fraguando as expectativas de quen como os obreiros, primeiro, ou as mulleres, despois, atoparon na escolarización unha vía a través da cal loitar pola súa incorporación a unha plena cidadanía. Parece chegada a quenda dos inmigrantes e os integrantes de minorías étnicas autóctonas, abrindo paso ao discurso da Educación Intercultural. Tal como Jordán (1992a:24) manifesta a este respecto, aínda que as causas do fracaso son múltiples (familiares, sociais, económicas...), de maneira que “a” solución pasa primeiro e principalmente por políticas sociais globais, non é menos certo que unha pedagogía máis cualificada e adaptada ás diferenzas psicolóxicas xeradas pola socialización levada a cabo nas distintas culturas, podería contribuír en boa medida a esa ambiciosa meta educativa e social.

Diversos traballos científicos ofrecen resultados que dan pé a un moderado optimismo. Carbonell (1995:20-21) dá conta dunha investigación propia, que o levou a concluír que, cando se daban realmente, por parte da escola, unhas actitudes e unhas actuacións favorábeis á comprensión e á aceptación da diversidade cultural individual, esta institución amosouse capaz en poucos meses de corrixir os problemas, as deficiencias que presentaban algúns nenos daqueles grupos socioculturais, para poder realizar con éxito o seu proceso de adaptación ao sistema educativo. Marchesi (2005:41) refírese igualmente a algúns estudos realizados en países como Francia e Bélxica, comparando os resultados escolares do alumnado de procedencia inmigrante cos do alumnado autóctono de familias do mesmo estatus socioeconómico. O éxito escolar

duns e outros non só non difire significativamente senón que, a miúdo, o dos inmigrados supera ao dos autóctonos do seu mesmo estatus social. Cita ademais outra investigación realizada en Dinamarca por Asad Ahmad, sobre uns 6.000 alumnos ao longo de dez anos, que conclúe nun informe no que se afirma que teñen desenvolto medios que permiten aos nenos inmigrantes chegar a niveis de educación e actividades ocupacionais comparábeis ás dos seus compañeiros de aula daneses.

Non podemos por menos que estar de acordo coa crenza de Ainscow (2005) en que o reto principal que afrontan os sistemas educativos en todo o mundo é o de atopar vías para favorecer a inclusión. Neste senso, unha das preocupacións fundamentais ha de ser a actual segregación de moitos mozos en diversas formas de educación especial, apartados das experiencias educativas xerais e que simplemente tratan de abandonar, xa que o ensino resúltalles irrelevante nas súas vidas. Essomba (2006) complementa esa meta xeral, facendo referencia aos tres principais desafíos aos que se enfronta a educación na actualidade con respecto á diversidade cultural e á inmigración:

- O desenvolvemento de medidas conducentes á inclusión social dos novos cidadáns, partindo do suposto de que, na maioría dos casos trátase de poboación de baixo nivel socioeconómico;
- A innovación nos centros educativos para adecualos aos novos alumnos e ao punto de vista intercultural;
- O fomento dun contexto escolar potente e coherente que inclúa ambas cuestións.

Esmiuzando estes obxectivos xerais en relación coa incorporación do alumnado de procedencia inmigrante no sistema educativo español, Carbonell (1999, 2000) considera como retos e problemas máis relevantes os tres seguintes:

1. A eliminación de calquera forma de *guettización* escolar. Como vimos de ver, a política educativa aplicada ata o momento está propiciando que sexan os centros públicos quen escolaricen a práctica totalidade dos nenos e nenas pertencentes a familias en risco de marxinação social e cultural. Entre outras medidas que haberían de tomarse para superar ese problema, están as seguintes:

- a) Funcionamento efectivo das comisións de escolarización, distribuíndo equilibradamente o alumnado entre todos os centros sufragados con fondos públicos.
 - b) Revisión dos concertos cos centros privados, facendo prevalecer os criterios educativos sobre os mercantilistas.
 - c) Gratuidade dos libros de texto e demais materiais escolares.
 - d) Promoción de campañas de sensibilización entre a poboación xeral.
2. A diminución do fracaso escolar nos grupos minoritarios. A superación das dificultades de aprendizaxe nos estudantes de orixe inmigrante supón coidar os problemas de bilingüismo, cando os hai, e, en tódolos casos, lograr a significatividade e relevancia na aprendizaxe.
3. A revisión crítica do concepto de inmigración. É preciso identificar e desactivar os prexuízos sobre os grupos minorizados, pero, sobre todo, educar as actitudes sociais necesarias para evitar o uso da diversidade cultural na sociedade e na escola, como pretexto e lexitimación da exclusión. O obxectivo irrenunciábel e definitorio da educación intercultural non ha de ser o respecto á diversidade, ou o culto á tolerancia, senón a convicción de que somos máis iguais que diferentes, con todas as consecuencias que deste principio se derivan.

Pola súa parte, Muñoz Sedano (1997) apunta como obxectivos de adaptación de cada alumno/a inmigrante os seguintes:

- a) Facilitar un alto grao de vinculación cos grupos de iguais, facendo que o alumno:
 - Se sinta membro importante de diversos grupos.
 - Se identifique con grupos concretos.
 - Se atope aceptado e integrado na súa clase.
 - Reciba o aprecio de profesores e amigos.
- b) Potenciar a singularidade de cada alumno e alumna de forma que:

- Se respecten e valoren as súas calidades.
 - Coñeza, acepte e supere ou compense as súas propias limitacións.
 - Se considere especial e distinto.
 - Desenvolva a súa orixinalidade.
 - Incremente a súa capacidade crítica.
- c) Aumentar o coñecemento e sentimento da propia capacidade ou sensación de poder persoal, de modo que o alumno/a:
- Se propoña a si mesmo actividades das que se sinta capaz e as realice.
 - Aprenda a tomar decisións.
 - Saiba que pode tomar decisións importantes na súa propia vida.
 - Desenvolva o autocontrol.
- d) Asimilar pautas de comportamento que faciliten ao alumno:
- Unha adaptación eficaz ao seu entorno e aos grupos de pertenza.
 - Ter valores e crenzas que lle sirvan de guía práctica pasando progresivamente da heteronomía á autonomía persoal.
 - Outorgar un sentido á súa vida.
 - Saber como aprender.

Ausubel ensinounos que, para que poida producirse aprendizaxe *significativa*, é preciso que o alumno teña a oportunidade de poñer en *relación* o que coñece co que debe aprender. A partir de Vygotsky sabemos igualmente que, cando a separación cultural con relación á escola é considerábel, ela convértese, no proceso de aprendizaxe, nunha distancia cognitiva excesivamente elevada, reducindo en alto grao as probabilidades de éxito no alumno. Un elemental principio de equidade esixe así mesmo que o sistema educativo dispoña os medios precisos para que todos os alumnos gocen

dunha auténtica *igualdade de oportunidades*³³, concepto que fai referencia a, polo menos, catro facetas:

- Acceso. Probabilidade de entrar no sistema educativo.
- Oportunidades. Probabilidade de estar no sistema educativo a determinado nivel.
- Resultados. Probabilidade de aprender o mesmo.
- Consecuencias educativas. Probabilidade de acceder a similares niveis de vida como consecuencia dos resultados escolares³⁴.

Para Jordán (1994:75), unha primeira liña de posibilidades para paliar o fracaso escolar dos nenos minoritarios ou, o que ven a ser o mesmo, para fomentar neles o éxito educativo céntrase nun presuposto básico: “rachar coas *descontinuidades*” usuais entre a cultura orixinaria deses alumnos (cos seus estilos cognitivos, linguaxe, motivacións, formas de interaccionar socialmente, etc.) e a cultura escolar (eco da maioritaria). Para este autor (Jordán, 1994), o fin último vai ser –no fondo– que estes nenos teñan éxito académico na escola (de cultura maioritaria) a partir da súa cultura, pero sen quedarse nela, e tendo en conta *didacticamente* as súas características (puntos fracos, fortes ou, simplemente, diferentes). Do que se trata, en definitiva, é de que nas escolas e nas comunidades poidamos contar con recursos para xerar accións innovadoras e ir desenvolvendo suxeitos con habilidades, destrezas e competencias suficientes para vivir libre e autonomamente.

³³ Carbonell e Martucelli (2009:104) propoñen, se queremos acceder a unha verdadeira equidade educativa, superar esta denominada *igualdade de oportunidades* para ter como obxectivo a *igualdade de posibilidades*, ou o que ven a ser o mesmo, a igualdade nas competencias básicas da educación obrigatoria, sen as cales absolutamente ningún alumno debería abandonar os estudos.

³⁴ A profesora San Segundo (2005:81) fainos reparar en que diversos traballos empíricos atopan unha relación estatística significativa entre a orixe social e o rendemento económico do capital humano. É dicir, sexa pola calidade da educación recibida ou polas maiores conexións sociais e influencias no mercado de traballo, o certo é que os traballadores con orixe social máis desfavorecida obteñen menores rendementos económicos (diferenciais de ingresos) que os individuos con familias de nivel socioeconómico elevado.

2.2. Situación escolar da minoría xitana

2.2.1. Ausencia de normalización, pese aos avances no proceso de escolarización

A escolarización da poboación xitana ten experimentado nas últimas décadas un avance cuantitativo notábel, sen que por elo poidamos descoñecer os altos niveis de fracaso, absentismo e deserción escolar temperá que aínda padece; situación derivada seguramente en boa parte do camiño seguido, que é, segundo Muñoz Sedano (1997:195), “a historia do que a sociedade *paya* decidiu en cada momento facer cos xitanos sen contar en ningún momento coa súa opinión ao respecto”. Fernández Enguita (1999), para quen en a penas dous decenios a incorporación á escola do pobo xitano pasou da nada á universalidade, destaca o paralelismo seguido na escolarización dos tres grandes grupos desavantaxados da nosa sociedade: grupos de clase, xénero e etnia; seguindo en todos os casos tres fases sucesivas: exclusión, escolarización segregada e escolarización unificada baixo o modelo do grupo dominante, da man de procesos de reforma aos que se bautizou con distintos nomes: comprensividade, coeducación, educación compensatoria e integración escolar. Foi este un proceso de integración asimiladora: os traballadores foron incorporados á escola burguesa, as mulleres á dos homes e os xitanos á dos paíais. Efectivamente, ata ben entrados os anos setenta os xitanos foron simplemente excluídos da institución escolar, ao igual que doutras esferas institucionais e sociais; ou mellor habería que dicir non obrigados á escolarización, o que na práctica significaba a escolarización de a penas a metade dos nenos xitanos.

Co novo contexto aberto pola LXE, e a raíz do Convenio entre o Ministerio de Educación e Ciencia e os Secretariados Xitanos, entre a segunda metade dos setenta e a primeira dos oitenta, escolarízanse segregadamente nas chamadas *escolas-ponte*³⁵. Tratábase dunhas aulas de integración, situadas xunto a zonas de residencia, dedicadas especificamente á poboación xitana e adaptábeis ás súas circunstancias; co obxectivo, como o seu propio nome indica, de preparar aos nenos e mozos desa etnia para a súa incorporación ao sistema xeral de educación. Estas aulas, tal como apunta Fernández Enguita (1999), conseguiron introducir no sistema escolar a moitos nenos xitanos ata entón excluídos e posuían ademais aspectos positivos, consistentes en diversas formas de

³⁵ En 1978 asinou un convenio entre o Secretariado Nacional do Apostolado Xitano (máis coñecido como o Secretariado Xitano a secas), dependente da Igrexa Católica, e o Ministerio de Educación e Ciencia, para a creación destes centros. O convenio durou ata 1986, ano no que se decidiu finalmente escolarizar aos nenos xitanos en centros ordinarios.

achegamento, adaptación, flexibilización da institución e as rutinas escolares en dirección á especificidade do mundo xitano: especialización dalgúns docentes, coñecemento do entorno e as familias, adaptación dos métodos pedagóxicos e flexibilización da organización do tempo e o espazo; sen embargo, tiñan o inconveniente grave de perpetuar a segregación, o seu baixo rendemento e a falla de continuidade.

Dende mediados dos oitenta, desaparecen paulatinamente as escolas-ponte, integrándose maioritariamente os nenos e nenas xitanos no sistema normalizado, programándose para eles unha serie de apoios no camiño de lograr a súa plena escolarización, regular a asistencia e compensar gradualmente as súas carencias con respecto á poboación maioritaria. A eliminación destes centros significou lanzar aos colexios públicos da zona un continxente de nenos xitanos moi superior ao que estaban acostumados a albergar. Para evitar calquera xénero de dúbida, Fernández Enguita (1999:111) remarca o carácter dos centros aos que se trasladou a este alumnado: “Aos públicos, ou estritamente, públicos, e non aos concertados ou de titularidade privada sostidos con fondos públicos, porque estes sempre –con contadísimas excepcións, para ser xustos– teñen recorrido con éxito a todos os medios ao seu alcance para non acoller ou librarse tanto dos xitanos como doutras minorías ou alumnos individuais considerados problemáticos, e as autoridades educativas nunca teñen utilizado os recursos á súa disposición para obrígalos a facelo de acordo coa lei”.

Actualmente, coexiste a escolarización en aulas e centros específicos coa maioritaria en centros ordinarios, se ben sen ningunha consideración cara a súa especificidade cultural, é dicir, “sometidos ao modelo cultural e escolar paio, o que provoca un alto grao de conflito e de rexeitamento” (Fernández Enguita, 1999:179). A opinión das Asociacións xitanas sobre o modelo de centro preferido para a súa escolarización está dividida, oscilando entre a postura maioritaria, que esixe a escolarización en centros ordinarios con actividades de apoio ou reforzo nas áreas instrumentais básicas (Muñoz Sedano, 1997:22), e a doutras voces autorizadas como a de Liégeois (1998), que recomenda manter a variedade das estruturas de acollida, en canto ás clases denominadas “especiais”, porque unicamente reciben nenos xitanos. Para este autor, estas aulas non son guetos nin constitúen unha solución obrigada, senón que ás veces, se os pais están de acordo e son desexábeis dende o punto de vista pedagóxico, son unha solución duradeira; outras veces son unha transición ou “ponte” e, noutros casos, son o complemento doutras fórmulas.

Cinguíndonos ao caso galego, no ano 1978, funcionaban escolas-ponte para alumnos xitanos en A Coruña, Arteixo, Ferrol, Lugo, Poio-Pontevedra e Vilagarcía de Arousa. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria incorporou, a partir do curso 1987-88, ao seu programa de Educación Compensatoria o *subprograma destinado á poboación marxinada*, dirixido exclusivamente a este colectivo, cunha asignación de 13 profesores de EXB. Este subprograma concretouse en dúas liñas de actuación: a) Creación de centros específicos³⁶ destinados a aqueles alumnos con dificultades especiais para integrarse en centros ordinarios; b) Provisión de profesorado de apoio aos centros ordinarios nos que se escolarizase poboación xitana.

Nunca existiu en Galiza, sen embargo, normativa específica sobre este programa de Educación Compensatoria. Houbo unicamente, e aínda segue vixente, unha Circular (12/1991, de 16 de xullo) pola que se ditaron instrucións para o “Desenvolvemento do programa de atención á poboación marxinal”, que dicía corresponder ao *non nato* programa xeral de educación compensatoria. O seguimento familiar, para o cal a Circular 12/91 destinaba 7 horas de cada mestre, non pasou de ser unha boa idea, e outro tanto aconteceu coas previstas comisións de coordinación. Sen unha dotación orzamentaria específica para este programa de apoio nin incremento económico nos centros de referencia, a política educativa da Consellería de Educación vense limitando ao nomeamento do profesorado³⁷ para as prazas de apoio e seguimento escolar e para os centros exclusivos, sen que exista un Programa de Educación Compensatoria ou de Escolarización das minorías étnicas que regule as actuacións que se levan a cabo e se acometa de forma real e con garantías a escolarización da comunidade xitana galega hoxe (Vázquez Abeledo, 1999). Se ben é certo, tal como afirma este autor, que mentres non se solucione o problema de acceso á vivenda e se erradique o chabolismo, non se poderá acadar unha escolarización axeitada, elo non xustifica a omisión de funcións por parte das autoridades educativas ante a escolarización da comunidade xitana.

³⁶ A utilización destes centros tería carácter extraordinario para aqueles alumnos que, por itinerancia, escolarización tardía e/ou forte atraso escolar, non fosen susceptibles de escolarización noutros colexios, e por un período transitorio de tempo. Por medio da Orde do 14 de xullo de 1989 (DOG, 31/07/89) creouse o “Centro de Educación Compensatoria” de Santiago de Compostela. Este colexio, único de Galiza coa denominación específica desta modalidade educativa, contaba inicialmente con dúas unidades mixtas de EXB que acollían a alumnos xitanos.

³⁷ A Administración Educativa segue nomeando unha vintena de profesores para a atención do alumnado xitano escolarizado en centros ordinarios. Ata o ano 1998, este profesorado de apoio era nomeado en comisión de servizos, cubríndose a partir de entón as vacantes –rotuladas como “itinerante, apoio xitano”– con profesores provisionais.

Por encomenda da Consellería de Familia, no ano 2000, a Asociación Chavós elaborou un amplo estudo, do que se derivaron como principais conclusións as seguintes:

- Só o 40% dos alumnos xitanos de Galiza asiste a clase con normalidade. Máis da metade vai ao colexio ou instituto de forma irregular, e só unha de catro nenas permanece no sistema educativo máis aló dos quince anos.
- En Galiza hai un total de 2.256 xitanos de 3 a 16 anos, dos que están escolarizados 1.610 (70%); decaendo as cifras no caso da Educación Secundaria, á que chegan o 45% dos mozos e o 34% das mulleres que inician os estudos.
- Só un 20% dos pais cre que deben deixar a escola se teñen que axudar na casa, índice que chega ao 30% no caso das mozas. Sendo isto así, o abandono prematuro habería que achacalo máis á situación de fracaso arrastrado ao longo de toda a escolaridade que a unha decisión deliberada.
- O 92% dos profesores galegos é partidario de que os nenos xitanos estuden en centros ordinarios xunto a alumnos paíais, e unha porcentaxe similar amósase optimista ao avaliar a capacidade da escola para facilitar a integración do pobo xitano.

Máis recentemente, a Fundación Secretariado Xitano ten ofrecido novos datos que complementan aos anteriores: “Dende o ano 1983 ata o 2000, a escolarización no nivel de ensino primario evolucionou do 65% ao 94%. No tramo de secundaria pasou de ser case inexistente a un 40%. Por outra banda, a presenza de alumnado xitano na educación infantil era totalmente testemuñal na década dos oitenta, mentres que na actualidade acadaba un 63% de escolarización. Pero, a pesar dos avances logrados, aínda se observan certas dificultades para a incorporación plena ao sistema de educación. A asistencia segue a ser irregular, aos alumnos e alumnas cóstalles traballo seguir determinadas rutinas e ritmos, non levan o material escolar necesario e as relacións da familia coa escola son escasas ou deficitarias. Existen tamén problemas de absentismo e abandono. Moitos deixan a escola con catorce ou quince anos; no caso das mozas, mesmo a idades máis temperás” (2008:86). Como conclusión de todo elo, pode dicirse que a normalización en canto á permanencia do alumnado de etnia xitana no sistema escolar está lonxe de acadarse.

2.2.2. Crónica dun fracaso

A elocuencia dos datos reflicte unha realidade preocupante: o nivel de analfabetismo, segundo algúns estudos, iría dende un 30% dos grupos máis mozos ata máis do 80% dos grupos de maior idade (Muñoz Sedano, 1997). Consonte unha investigación máis recente da Fundación Secretariado Xitano, en colaboración cos Ministerios de Educación e Traballo e Asuntos Sociais (*El País*, 25/02/2007), o 80% dos alumnos xitanos que comezan a Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) abandona os seus estudos antes de concluír esta etapa, de maneira particularmente alarmante no caso das nenas. A este respecto, Fernández Enguita (2003) destaca o feito de que España ten sido un dos países europeos en que máis rápida e radicalmente se teñen igualado as oportunidades e logros escolares dos nenos, adolescentes e mozos de distinto sexo, precisamente cunha única excepción: “os xitanos, ou máis exactamente os xitanos máis tradicionais, entre os cales as adolescentes deben desaparecer da escena pública, e sobre todo do contacto cos varóns –e, máis, se son paíos–, e poden retiralas da escola mentres manteñen, aínda que sexa de mala gana, aos varóns” (2003:252). Carbonell (2005:39) proporciónanos unha información definitiva sobre o elevado nivel de fracaso escolar deste colectivo: mentres que entre o total do alumnado, tres de cada dez estudantes non conseguen acabar con éxito os seus estudos obrigatorios, no caso dos nenos e nenas xitanos esta cifra duplícase.

Para xustificar a crueza desta realidade, recorreremos a miúdo ao que Abajo e Carrasco (2004:24) denominan “supostos falsos e retóricas habituais sobre poboación xitana, escolarización e continuidade educativa”:

1. Pensar que xa se ten traballado profusamente pola escolarización da infancia xitana e que todo fracasa.
2. Considerar á poboación xitana como homoxénea e radicalmente distinta da poboación maioritaria.
3. Manter un concepto erróneo de cultura como suposto factor de fracaso escolar.
4. Confundir o coñecemento sobre unha cultura como produto temporal e espacial co coñecemento das persoas e a relación interpersoal.

5. Considerar que unha boa relación cos pais xitanos supón automaticamente unha transformación das súas ideas sobre a educación escolar.
6. Vaticinar que a “presenza” de “a” cultura gitana nas aulas xerará un cambio substancial na escolarización do alumnado gitano.

Como contraposición a toda esa serie de falsos supostos e retóricas, a investigación indica que a continuidade e abandono escolar nas sociedades complexas e desiguais como a nosa dependen en maior ou menor medida de tres tipos de factores socioculturais e socio-psicolóxicos (Abajo e Carrasco, 2004):

- O *contexto socioeconómico* no que ten lugar a escolarización.
- O *modelo educativo* dende o que se leva a cabo a escolarización.
- O *tipo de relacións interétnicas* vixentes entre o grupo minoritario e a sociedade maioritaria.

As carencias sociais, marxinalidade e pobreza, que propician a situación de desvantaxe socioeducativa coa que parten moitos estudantes xitanos e xitanas ao comezar as distintas etapas educativas, súmanselles múltiples factores que están na base deste fracaso. Segundo Muñoz Sedano (1997), dende a perspectiva estritamente escolar, cabe destacar as dificultades do sistema educativo para adaptarse á diversidade cultural; a escasa presenza da cultura gitana, os seus valores, costumes, historia e lingua no currículo escolar, o que favorece a falta de identificación do alumnado gitano co sistema; e particularmente a falla de formación do profesorado para atender debidamente a educación intercultural, unida a unha escasa estabilidade, e mesmo pobreza de recursos materiais e de apoio pedagóxico que caracteriza aos centros públicos situados en zonas marxinalizadas. Algunhas variábeis da cultura vivida pola comunidade gitana contribuirían, segundo Liégois (1998), a explicar o seu fraco desempeño escolar: a) os seus modelos de relación social que desafían os ritmos, rutinas e normas escolares; b) unha concepción do tempo que valora o aquí e o agora; c) un tempo madurativo no que, con frecuencia, non cabe a prolongación da adolescencia que na nosa sociedade se ten convertido en imprescindible para completar itinerarios educativos; d) unha concepción do espazo que choca coa organización pautada e rutineira que fai a escola; e) unha tradición oral, de comunicación directa, que non soporta os silencios escolares.

Ademais das xa mencionadas, outras posíbeis causas do tradicional absentismo e fracaso escolar desta etnia estarían constituídas por unha serie de circunstancias sociais derivadas da súa tradicional marxinação:

- As dificultades existentes nalgúns familias xitanas para compaxinar o seu sistema de vida e costumes cos requirimentos da educación formal.
- Falla de motivación do alumnado. O interese de moitos alumnos e alumnas xitanos está limitado á aprendizaxe básica da lectura, a escritura e o cálculo.
- Cultura ágrafa e nomadismo.
- Coidado dos irmáns menores (circunstancia máis acusada no caso das nenas) e existencia de traballo infantil.
- Falla de comunicación entre as escolas e as familias xitanas.

2.2.3. Necesidade de adopción de medidas específicas

No eido educativo, pese á urxencia de que se impoñan as formulacións que vimos defendendo, sen embargo aínda hoxe son poucos os que falan dunha educación multicultural para os xitanos, aos que se lles propón xenericamente unha educación compensatoria que, na práctica, promove un proceso de asimilación (García Castaño, Pulido Moyano e Montes del Castillo, 1999). A LOXSE, en relación ás minorías étnicas, ten para Etxeberría (2003) un enfoque de educación especial e de compensación de desigualdades, pero fáltalle a perspectiva dos grupos minoritarios, inmigrantes, xitanos, etc., o que non se corresponde cunha formulación de participación e convivencia cultural, de enriquecemento mutuo, de intercambio e de cooperación, senón máis ben coa corrección e eliminación de certos supostos déficits que parecen ser inherentes aos xitanos, non como individualidades senón como colectivo. A dúbida sobre ata que punto a educación compensatoria compensa, en que medida reforza ou estigmatiza, segue vixente e non está de máis recordar aquí a profecía que xera por si mesma as condicións do seu cumprimento; en palabras de Fernández Enguita (1999:191), se o profesorado ordinario se ve levado á convicción de que estes nenos só poden saír adiante cun tratamento especial, e pouco, pasará facilmente a diminuír a presión e a atención dedicada a eles.

Queirámolo ou non, pese á “tendencia a considerar o problema da escolarización dos xitanos como unha suma de casos individuais” (Fernández Enguita, 1999:189), o atranco clave é o enfrontamento de dúas culturas, cunha abafante dominancia da *paya*. Diferentes autores (Torres Santomé, 1993; Muñoz Sedano, 1997; Fernández Enguita, 1999; Besalú, 2002a; Etxeberria, 2003) teñen chamado a atención sobre a total ausencia da cultura xitana no ámbito escolar e a convicción de que pouco se vai avanzar mentres non se fomenten dentro das aulas currículos multiculturais, para propiciar o coñecemento das tradicións e cultura dos distintos grupos étnicos e a preparación para a vida en común, para o mutuo coñecemento e o respecto. A escola é para os xitanos, segundo Besalú (2002a:227), unha institución estraña, que forma parte doutro universo, do mundo exterior, ameazante e hostil, que se ten demostrado, ademais, pouco funcional e negativa, tanto dende o punto de vista profesional (non prepara adecuadamente para a maioría dos traballos que exercen actualmente os xitanos) como dende o punto de vista social, xa que obstaculiza a integración na propia comunidade e, a veces, incluso pode carrexar consecuencias especialmente dolorosas de escisión entre dous mundos que esixen incompatibilidade entre eles. Nin nos materiais curriculares, nin na mesma decoración dos centros escolares aparece nada co que os nenos e nenas desta etnia poidan identificarse. As súas crenzas, coñecementos, destrezas e valores son descoñecidos. Para Fernández Enguita (1999), resulta chocante que, existindo, por exemplo, convenios con Marrocos e Portugal para que, en colexios onde existen continxentes de certa importancia de alumnos dunha ou outra orixe, se incorporen profesores da súa nacionalidade que manteñan vivos os lazos coa súa cultura, non haxa ningún mecanismo para que profesores xitanos contribúan a aliviar a alienación do neno xitano na escola *paya*.

No proceso de determinación dos factores máis importantes para crear as condicións favorecedoras do éxito e a continuidade educativa, Abajo e Carrasco (2004:202) establecen tres grandes grupos:

1. Os que dependen das características persoais, que poderían resumirse así:
 - A emerxencia dun proxecto persoal de continuidade educativa, fomentado polo éxito precoz.
 - O empeño da persoa por buscar condicións para levar a cabo tal proxecto.

- A súa capacidade de negociación co grupo familiar, coas presións comunitarias, co grupo de iguais xitano.
 - As súas habilidades sociais e o seu acceso a un grupo de iguais de apoio (inter e intraétnico).
2. Os que teñen que ver co papel que xogan as institucións sociais (e as relacións socio-afectivas que nelas teñen lugar) na súa capacidade de acoller e alentar a formación e desenvolvemento de proxectos persoais de continuidade académica:
- A valoración, o apoio e o compromiso sostido do profesorado.
 - A experiencia escolar integrada e o bo clima do centro nas relacións sociais.
 - A valoración e apoio do grupo familiar, normalización das expectativas de continuidade educativa.
 - O acceso a recursos educativos (referentes e apoios) e económicos, xerais e específicos.
3. Para que os anteriores factores contribúan realmente a facer probábel o éxito e a continuidade educativa para a maioría do alumnado xitano, é necesario engadir outros dous factores decisivos:
- A intervención das autoridades educativas no cumprimento real da escolarización obrigatoria e non segregada da poboación xitana adolescente.
 - A implicación do movemento asociativo xitano en accións de apoio e reforzo ás traxectorias escolares das mozas e os mozos xitanos a nivel local.

A *Asociación de Enseñantes con Gitanos*³⁸, á hora de presentar actuacións encamiñadas á superación de desigualdades, alértanos para non caer en prácticas que se teñen demostrado ineficaces e incluso involucionistas. Teremos que analizar o entorno, valorar os medios e recursos ao noso alcance e asegurar que as actuacións programadas respondan a uns principios básicos que aseguren o progreso, como son:

³⁸ Documento tirado de internet: <http://www.pangea.org/aecgit/documento2.htm>.

- Ter presente á persoa na súa globalidade e como membro dunha comunidade que vive nun contexto determinado e en continua interacción con diferentes contornos (escola, familia e outros).
- Potenciar o diálogo en plano de igualdade e definir as necesidades e obxectivos coa participación de tódalas persoas, familias dos distintos grupos sociais e culturais presentes.
- Transformar e enriquecer o entorno proporcionando os recursos necesarios, dentro dunha formulación comunitaria.
- Manter altas expectativas e confiar na capacidade de aprendizaxe de todas as persoas, partindo das súas potencialidades.
- Incluír na igualdade o dereito á diferenza, a igualdade na diversidade.
- Priorizar o desenvolvemento das capacidades máis valoradas na sociedade actual (procesamento e selección da información, resolución de problemas, toma de decisións, traballo en equipo, idiomas), enriquecendo o currículo neste sentido e sen renunciar a ningunha aprendizaxe.
- Facer visíbel a diversidade cultural, incluíndo na vida escolar e no currículo as diferentes perspectivas culturais, as diferentes realidades e vivencias.
- Utilizar estratexias diversas, incorporando a diversidade cultural, a diversidade de estilos de aprendizaxe nas propostas metodolóxicas.
- Organizar o horario, os espazos e os recursos para que todo o tempo que pase o alumnado na escola sexa de aprendizaxe (escolar e extraescolar).
- Potenciar as actuacións educativas nesta liña dende idades temperás.
- Aproveitar todos os recursos e medidas xerais de forma que incidan na consecución da igualdade educativa.
- Incluír a escola nas redes comunitarias.

Cabería facer outra serie de recomendacións xenéricas para favorecer o éxito e a continuidade escolar do alumnado xitano: marcarse como obxectivo primordial a potenciación do éxito inicial dos alumnos xitanos, propiciar a colaboración coas familias, potenciar o traballo en equipo, reforzar as titorías, así como a educación antirracista e a loita contra o etnocentrismo, no currículo e na organización escolar.

E todo elo sen esquecer que a promoción da integración e o éxito escolar dunha minoría cultural desvalorizada social e economicamente require que as medidas compensatorias na escola vaian acompañadas fóra doutras accións dirixidas a combater esa situación de marxinación, para o que é preciso “inserir programas educativos en programas de acción global que articulen as políticas de emprego, de vivenda, de sanidade, de seguridade, de protección social, de escolarización, de cultura, nun esforzo común” (Muñoz Sedano, 1997:25). En resumo, trátase para Besalú (2002a:230) de mellorar as condicións socioeconómicas e contextuais, é dicir, establecer unha política social e urbanística non excluínte, unha política laboral que permita vivir con dignidade e unha política educativa que non se limite á escolarización, senón que se ocupe tamén dos servizos paralelos e que incida no tempo libre. E situar nun primeiro plano o debate cultural: se non se recoñece a especificidade cultural do pobo xitano, se non se lles recoñece como comunidade, só cabe a imposición da lei.

Para concluír este apartado, nada mellor que traer aquí a perspectiva optimista de Abajo Alcalde (1999:69) respecto das posibilidades da escola, que ao seu entender ofrece unha ocasión privilexiada –nas mans de cada un de nós vai estar a proveitala– para o compromiso crítico e para a convivencia, un ámbito para a esperanza, para rachar as contradicións sociais e o enfrontamento e, en definitiva, para facer efectiva a igualdade de oportunidades e o cumprimento dos Dereitos Humanos dende as súas bases máis sólidas e sensíbeis: a infancia.

2.3. Normativa legal. Aspectos xerais e dimensión educativa

Na medida en que a realidade obxecto desta investigación ven condicionada, en maior ou menor medida, polas leis e normas que rexen a vida comunitaria, consideramos necesario incluír no noso traballo un apartado dedicado á normativa legal que lle atinxe. Analizaremos primeiramente aquelas normas que regulan a situación legal dos estranxeiros en España, e a seguir abordaremos os instrumentos xurídicos que configuran o marco galego, estatal e europeo no tocante á Educación Intercultural.

2.3.1. Situación legal dos estranxeiros en España

Escandalízanos saber que na Grecia clásica, mulleres, escravos e estranxeiros estaban excluídos da condición de cidadáns, e sen embargo a discriminación que sofren na actualidade os inmigrantes non dista moito daquela situación: En Europa, afirma Essomba (2006:73), construímos unha nova fronteira política e simbólica: a existente entre os cidadáns (orixenarios do país) e os non-cidadáns (os vindos das antigas colonias e demais países pobres, e os seus descendentes). E témonos dotado duns instrumentos que nos garanten que esta dicotomía perdure no tempo e reforce o desequilibrio creado: a normativa de estranxeiría. Bueno Abad e Belda Ibáñez aínda van moito máis aló, afirmando que a lexislación neste campo “ten caído nun labirinto aleatorio que beneficia ás mafias e condena a moitos á ilegalidade permanente, a explotación e a inseguridade xurídica” (2005:27). E todo iso é así pese a que a Declaración Universal dos Dereitos Humanos, adoptada pola Asemblea da ONU en París o 10 de decembro de 1948³⁹, entre outras garantías para os cidadáns dos países asinantes, establece no seu artigo 13 que toda persoa ten dereito a circular libremente e a elixir a súa residencia no territorio dun estado.

A denominada “lexislación de estranxeiría”, ademais da grave limitación das posibilidades de integración dos inmigrantes, tanto no ámbito laboral como social, educativo, familiar e persoal que supón; inflúe igualmente sobre o xeito en que o resto dos cidadáns percibe aos inmigrantes. Resulta lóxico supoñer que o tratamento policial do fenómeno inmigratorio repercute sobre a visión que a sociedade ten do mesmo, contribuindo negativamente ao combate contra o racismo e a xenofobia, no que España, de acordo cos tratados internacionais subscritos, está comprometida. Neste sentido, cabe dicir que a acollida xurídica dispensada no noso país en materia de inmigración non ten sido moi distinta á do resto dos Estados da Unión Europea, tendo como referente a política española en materia de inmigración o modelo francés⁴⁰, polo que respecta ao recoñecemento das diferenzas, e o modelo alemán⁴¹ no tocante ao acceso á nacionalidade. A orientación política en relación coas diferenzas culturais é de carácter asimilacionista, e restritiva no que corresponde á nacionalidade.

³⁹ España asinaa en 1976, reflectindo esta adhesión no Preámbulo da Constitución de 1978.

⁴⁰ O chamado modelo francés, moi influído pola singular tradición republicana no país galo, caracterízase por unha menor énfase nas diferenzas culturais, que son consideradas manifestacións que afectan ao ámbito privado e, como tales, quedan excluídas da vida pública, e por unha gran facilidade no que respecta ao acceso á nacionalidade.

⁴¹ No modelo alemán, os feitos diferenciais non só están recoñecidos senón que se protexen e mesmo fomentan; estando completamente pechado, sen embargo, o acceso á nacionalidade.

A **Constitución de 1978**, se ben non menciona a inmigración, regula no seu artigo 13.1 os dereitos dos estranxeiros que viven en España, excluindo expresamente o dereito de sufraxio⁴² e o acceso a cargos públicos. Por outra parte, o artigo 14.1.2º, dentro do título dedicado á organización territorial, establece que serán competencia exclusiva do Estado as materias que versen sobre nacionalidade, inmigración, emigración, estranxeiría e dereito de asilo. Galiza, como parte integrante do Estado Español, queda suxeita ao marco legal que define o goberno central, se ben como comunidade autónoma con personalidade propia, posúe competencias para introducir elementos diferenciais nas súas políticas de intervención de cara á inmigración.

A normativa legal española sobre inmigración establece dous ámbitos de intervención: o réxime comunitario⁴³, do que gozan os naturais de países membros da Unión Europea, entre outros, a quen se lles recoñecen uns dereitos e deberes moi similares aos dos cidadáns españois, e máis o denominado réxime xeral, que regula a situación dos estranxeiros procedentes de calquera outro país. Para regular a situación destes últimos, ata o momento, lévanse promulgado cinco Leis Orgánicas e outras normas de rango menor. Esta abondosa normativa choca frontalmente co que a Besalú (2002a:25) lle dita o sentido común: con toda probabilidade, a mellor lei de estranxeiría sería aquela que se limitase a recoñecer que todas as persoas residentes en España, independentemente da súa orixe nacional, terán, como persoas e como cidadáns, os mesmos dereitos e deberes.

Faremos agora un breve recorrido cronolóxico polas principais normas reguladoras da vida dos estranxeiros en España. O primeiro destes textos, a ***Lei Orgánica 7/1985, de 1 de xullo, sobre dereitos e liberdades dos estranxeiros en España*** (BOE, 03/07/85), coñecida como *Lei de Etranxeiría*, está considerado como unha norma elaborada cun espírito marcadamente restritivo e co obxectivo principal de evitar que se establecera unha poboación inmigrante en España. Era, en principio, segundo De la Dehesa (2008:358), unha lei dirixida a facilitar o control de entrada dos estranxeiros e a súa expulsión cando se atopaban en situación irregular. Trátase dunha norma de carácter case exclusivamente policial, que limita o recoñecemento do dereito á educación aos “estranxeiros que se atopen legalmente en España” (artigo 9), en tanto a

⁴² Agás para as eleccións municipais, naqueles casos nos que exista reciprocidade cos Estados que outorguen igualmente o sufraxio aos españois residentes no seu país.

⁴³ Fundamentalmente o Real Decreto 178/2003 de 14 de febreiro, sobre entrada e permanencia en España de nacionais de Estados Membros da Unión Europea e doutros Estados parte no Acordo sobre o Espazo Económico Europeo (BOE de 22 de febreiro).

propia Lei Orgánica 8/1985, pola que se regula o dereito á educación (LODE) recoñecía ese mesmo dereito aos “estranxeiros residentes”. Estas restricións resultaban anticonstitucionais, en tanto contraviñan manifestamente diversos convenios e tratados internacionais asinados por España⁴⁴, polo que o segundo Regulamento da Lei de Estranxeiría de 1996 (Real Decreto 155/1996, BOE 23/02/96) que desenvolve a lei – incorrendo na anomalía de modificala– recoñece no seu artigo 2.2 o dereito dos estranxeiros á educación “nas mesmas condicións que os españois”, é dicir, con independencia da súa situación administrativa. O propio Tribunal Constitucional derrogou en 1987 varios artigos desta primeira disposición, por opoñerse ao espírito da Constitución.

A Lei Orgánica 4/2000, de 11 de xaneiro, sobre dereitos e liberdades das persoas estranxeiras en España e a súa integración social (BOE, 12/01/2000) malia manter moitas das anteriores restricións á inmigración, supón un avance importante ao poñer a énfase nas políticas de integración social. Para De la Dehesa (2008:359), esta lei creou un estatuto de dereitos para os estranxeiros de acordo coa xurisprudencia internacional e o dereito comparado, igualando as prerrogativas dos inmigrantes legais coas dos nacionais, coas reservas da Constitución. O seu artigo 3.1 senta dito principio de equiparación con estas sinxelas palabras: *Os estranxeiros gozarán en España, en igualdade de condicións que os españois, dos dereitos e liberdades recoñecidos no Título I da Constitución e nas súas leis de desenvolvemento, nos termos establecidos nesta Lei Orgánica*. Concretamente, no terreo educativo recoñece o dereito pleno dos estranxeiros á educación, sen limitacións, e sen facer distincións entre educación obrigatoria (primaria e secundaria) e non obrigatoria (infantil e superior).

Acabado de gañar as eleccións, o goberno do Partido Popular promulga a *Lei Orgánica 8/2000, de 22 de decembro, de reforma da Lei Orgánica 4/2000, de 11 de xaneiro, sobre Dereitos e Liberdades dos Estranxeiros en España e a súa Integración Social* (BOE, 23/12/2000), que ven a reformar a anterior, volvendo a limitar os dereitos dos inmigrantes irregulares como o de documentación, o de circulación, o de educación para todos os menores e o de asistencia sanitaria completa, e os de reunión, manifestación, asociación e sindicación (De la Dehesa, 2008:359). Esta lei dá ao artigo 9, no que se recolle o dereito á educación, unha nova redacción: “*Todos os estranxeiros*

⁴⁴ Tanto a Declaración Universal dos Dereitos Humanos (1948) como a Convención dos Dereitos do Neno (1989), establecen o dereito á educación sen restrición algunha.

menores de dezoito anos teñen dereito e deber á educación nas mesmas condicións que os españois, dereito que comprende o acceso a unha ensinanza básica, gratuíta obrigatoria, á obtención da titulación académica correspondente e ao acceso ao sistema público de bolsas e axudas”, engadindo ademais que “os estranxeiros residentes terán dereito á educación de natureza non obrigatoria nas mesmas condicións que os españois” (artigo 9.3.). A partir de aquí, diferentes autores sosteñen interpretacións diverxentes sobre o amparo ao dereito á educación non obrigatoria para os estranxeiros non residentes.

A introdución do concepto de integración pola Lei Orgánica 4/2000, trae a primeiro plano o papel a desenvolver tanto polas Comunidades Autónomas como polas Administracións Locais, pois serán precisamente estas administracións as que fagan posíbel o goce deses dereitos e prestacións. E iso seguiu sendo así pese ao corte que supuxo a Lei Orgánica 8/2000, de reforma da anterior, que retrotrae a situación ao modelo legal policial. A sentenza do Tribunal Supremo de 20 de marzo de 2003 anulou, total ou parcialmente, determinados preceptos do **Real Decreto 864/2001, de 20 de xullo, polo que se aproba o Regulamento de execución** desta lei (BOE, 21/07/2001), por vulnerar dous principios fundamentais do ordenamento xurídico español: a reserva material de lei e o principio de xerarquía normativa. O principio de reserva de lei establece que o desenvolvemento das liberdades públicas do título I da Constitución Española terá necesariamente rango de lei, mentres que o principio de xerarquía normativa impide que unha norma de rango menor contradiga o contido da norma de rango superior. Con posterioridade publicouse a **Lei Orgánica 11/2003, do 29 de setembro, de medidas concretas en materia de seguridade cidadá, violencia doméstica e integración social dos/as estranxeiros/as** (BOE, 30/09/2003).

A penúltima norma básica, a **Lei Orgánica 14/2003, de 20 de novembro, de reforma da Lei Orgánica 4/2000**, modificada á súa vez pola Lei Orgánica 8/2000 (BOE, 21/11/2003), céntrase fundamentalmente nas medidas de loita contra a inmigración irregular e non aporta novidades relevantes en canto ao tratamento dos dereitos dos estranxeiros. Permite, eso si, o acceso policial ao réxime de empadramento dos inmigrantes nos concellos e establece novos supostos de ilegalidade para os empresarios que contraten traballadores irregulares. Posteriormente publicouse o **Real Decreto 2393/2004, do 30 de decembro, polo que se aproba o Regulamento da Lei Orgánica 4/2000, do 11 de xaneiro, sobre dereitos e liberdades**

das persoas estranxeiras en España e a súa integración social (BOE, 07/01/2005), que tiña como principal obxecto “reducir o volume de inmigración irregular mediante a esixencia dun contrato laboral presentado por un empresario, cunha duración mínima de seis meses, que admite modulacións segundo os sectores de actividade” (De la Dehesa, 2008:361). Esta disposición legal supuxo unha nova manifestación da perspectiva policial, que ten conseguido impedir o exercicio dos dereitos cidadáns a moitos inmigrantes, pero non parece ser capaz de deter definitivamente as filtracións migratorias, nin semella que vaia producirse ata que non nos ocupemos en contribuír seria e honradamente ao desenvolvemento dos países actualmente necesitados (cfr. Santos Rego, 2009b).

O Congreso dos Deputados, en sesión celebrada o 29 de outubro de 2009, aprobou unha nova reforma –a cuarta discutida polas Cortes no período de nove anos– da Lei de Estranxeiría; o que fai desta lei, a xulgar polas modificacións promovidas polos sucesivos gobernos dende 1985, unha das máis inestábeis do sistema xurídico español. A orixe desta nova reforma foi a incorporación de varias sentencias do Tribunal Constitucional e dalgúñas directivas europeas; aproveitando ademais a conxuntura para introducir outra serie de polémicos aspectos: ampliación do prazo de retención nos centros de internamento dos inmigrantes irregulares de 40 a 60 días, endurecemento das condicións para o reagrupamento familiar⁴⁵, así como a creación dun rexistro de entradas e saídas. Como medida favorábel aos inmigrantes recolle o tratamento das vítimas de xénero en situación irregular, que poderían obter unha autorización provisional de residencia e traballo ata que se dite a sentenza.

Logo deste breve percorrido pola política lexislativa sobre estranxeiría desenvolta en España, cómpre dicir como resume da mesma que tende máis ao control dos fluxos inmigratorios que á integración dos inmigrantes no país de acollida. Os perigos deste enfoque van obviamente máis aló das dificultades causadas directamente aos concidadáns vidos doutras patrias, a consecuencia máis grave é sen dúbida a súa contribución ao espertar duns sentimentos que a bonanza económica mantiña adurmiñados. De acordo cos datos proporcionados por unha enquisa realizada polo CIS entre setembro e outubro de 2008 (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009), a crise económica ten endurecido a opinión que os españois teñen da inmigración: cada vez son máis as persoas que pensan que hai demasiados inmigrantes (77%), que demandan

⁴⁵ Limita o reagrupamento familiar dos ascendentes dos inmigrantes aos maiores de 65 anos.

menor tolerancia nas leis de estranxeiría (74%), que son partidarias de conceder preferencia aos españois no acceso ao mercado laboral (60%), que estarían de acordo coa expulsión daqueles inmigrantes que quedasen no paro (40%)... É razoábel pensar que a estas alturas, dous anos despois de realizada a enquisa, o rexeitamento cara aos inmigrantes sexa maior. Neste punto, nada nos parece máis axeitado para concluír o apartado que reproducir a reflexión que lle merece a Essomba (2006:74) o carácter desta normativa: “A amnesia respecto ao pasado inmediato do país é inmensa, a perversión da incipiente democracia é alucinante, o afán en tomar medidas segregadoras e potenciadoras da exclusión social é innegábel”.

2.3.2 O dereito á educación. Evolución da atención á diversidade no marco normativo

2.3.2.1. A educación como dereito universal

Dende mediados do século XIX vense recoñecendo o dereito á educación nos diferentes textos internacionais relativos aos dereitos humanos, adquirindo carta de natureza na Declaración Universal dos Dereitos Humanos de 10 de Decembro de 1948, aprobada pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas. Esta Declaración proclama o dereito xenérico á educación nestes termos:

Art. 26.1. Toda persoa ten dereito á educación: A educación debe ser gratuíta, polo menos no relativo á instrución elemental e fundamental. A instrución elemental será obrigatoria. A instrución técnica e profesional haberá de ser xeneralizada; o acceso aos estudos superiores será igual para todos, en función dos méritos respectivos.

2. A educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana e o fortalecemento do respecto aos dereitos humanos e ás liberdades fundamentais; favorecerá a comprensión, a tolerancia e a amizade entre todas as nacións e todos os grupos étnicos ou relixiosos, e promoverá o desenvolvemento das actividades das Nacións Unidas para o mantemento da paz.

Entre outros textos internacionais que se refiren ao dereito á educación, podemos citar o artigo 13.3 do Pacto Internacional de Dereitos Económicos, Sociais e Culturais, de 19 de Novembro de 1996; o Convenio da UNESCO contra as discriminacións na esfera da ensinanza de 14 de decembro de 1960 e a Convención dos Dereitos da Infancia de Nacións Unidas (ONU, 1989).

2.3.2.2. Marco normativo español

A Educación Intercultural, aínda que non aparece de forma explícita como tal expresión nos textos legais que rexen o Sistema Educativo Español, ven contemplada como un aspecto máis no amplo campo que abrangue a atención á diversidade, desenvolvéndose como parte de programas de educación compensatoria dirixidos especialmente á poboación xitana e a outros colectivos marxinais. A partires do crecemento da inmigración estranxeira, tense rexistrado un notorio auxe na reflexión e mesmo na preocupación administrativa ligada á mesma (Aguado, 2003).

O dereito á educación dos inmigrantes en España, que inicialmente fora reducido aos residentes, nos últimos anos ten sido recoñecido na súa verdadeira dimensión constitucional para todos os nenos e mozos, á marxe da situación legal das súas familias. Non obstante, é sabido que a mera existencia dun marco legal e mesmo o seu recoñecemento formal, non garanten por si mesmos o dereito á educación; á carón deles é necesaria unha satisfacción real e efectiva do mesmo, e é neste ámbito onde aparecen novos problemas cuxa solución require da Administración competente a arbitrase de toda unha batería de medidas, que van dende o campo propiamente educativo ata o económico, pasando polo cultural, familiar e laboral, todo elo a fin de subministrar canto sexa necesario para dar protección ao dereito e garantir o goce do mesmo (Merino, 2006). Con todo, xusto é recoñecer que a escola ten sido unha das institucións máis accesíbeis para a poboación inmigrante, garantíndose en todo momento o dereito á educación pese á precariedade xurídica na que se atopa un sector de fillos de inmigrantes.

As actuacións para a integración do alumnado procedente do estranxeiro fôronse modificando co paso do tempo, coincidindo coa aparición de novos conceptos e esquemas teóricos, de tal maneira que se poden diferenciar catro períodos dende o ano 1970 ata o momento actual que permiten seguir esta evolución. Vexamos cronoloxicamente algúns dos fitos lexislativos fundamentais no campo da educación, en relación co alumnado con necesidades específicas de atención, en cada unha destas etapas.

1. A década dos anos 70

Nesta época –últimos anos do franquismo e primeiros da *transición*– iníciase nas comunidades españolas receptoras de fluxos interiores de man de obra, o debate arredor da inmigración procedente do resto do Estado. O contido fundamental do discurso atopábase centrado no dominio da lingua, considerada como o primeiro e máis importante símbolo identitario (proceso de *normalización lingüística*).

A norma educativa máis destacada deste período foi a **Lei 14/1970, de 4 de agosto, Xeral de Educación e Financiamento da Reforma Educativa (LXE)** (BOE, 06/08/1970). Na LXE faise referencia á educación especial, cuxa finalidade se fixa na preparación de deficientes, superdotados e inadaptados sociais; aparecendo, sen ser mencionada, a idea de Educación Compensatoria⁴⁶ cun carácter complementario á acción ordinaria do sistema, e establecéndose unha serie de medidas básicas que materializan o principio de *igualdade de oportunidades*. A LXE racha coa tradición que encomendaba a atención dos nenos con déficits físicos ou psíquicos a centros especiais, propoñendo a súa integración nos centros ordinarios. Ademais, institúe a escolaridade obrigatoria e gratuíta para todos os españois na Educación Xeral Básica e na Formación Profesional de primeiro grao, garantindo así mesmo o Estado a plena efectividade do principio de igualdade de oportunidades mediante a concesión de axudas, subvencións ou préstamos a aqueles alumnos que carezan de medios económicos suficientes.

A **Constitución Española**, aprobada polas Cortes o 31 de Outubro de 1978 e publicada no BOE o 29 de Decembro do mesmo ano, eleva a educación á categoría de dereito fundamental, constituíndo ao mesmo tempo, no caso do ensino básico, un deber⁴⁷. O seu artigo 27⁴⁸ atribúe a tódolos españois o *dereito á educación* e encomenda aos poderes públicos a promoción das condicións e a remoción dos atrancos para que

⁴⁶ Enténdese por compensación educativa o reto social que se orienta a poñer ao alumnado en situación de desvantaxe social e cultural nun nivel adecuado de desenvolvemento persoal que lle permita a saída da marxinación.

⁴⁷ Ese carácter está recollido na Lei Orgánica 1/1996, de 15 de xaneiro, de Protección Xurídica do Menor, que establece a obriga, para quen teña coñecemento de que un menor, durante o período de ensino obrigatorio, está desescolarizado ou non asiste regularmente ao centro escolar, de comunicalo ás autoridades públicas competentes.

⁴⁸ Artigo 27

1. **Todos teñen o dereito á educación.** Recoñécese a liberdade de ensino.
2. A educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana no respecto aos principios democráticos de convivencia e aos dereitos e liberdades fundamentais.
4. O ensino básico é obrigatorio e gratuíto.
5. Os poderes públicos garantirán os dereitos de todos á educación, mediante unha programación xeral do ensino, coa participación efectiva de todos os sectores afectados e a creación de centros docentes.

deste dereito se beneficien en condicións de igualdade todos os cidadáns. Este dereito, non obstante, queda matizado –e así se desenvolve na normativa específica de estranxeiría– pola vía do artigo 13: “*Os estranxeiros gozarán en España das liberdades públicas que garante o presente título nos termos que establezan os Tratados⁴⁹ e a Lei*”. No artigo 44 faise referencia ao termo *cultura*, así como ás obrigas que dende a administración e poderes públicos se teñen con relación ao feito cultural dun país: “*Os poderes públicos promoverán e tutelarán a cultura, á que todos temos dereito*”.

2. A década dos anos 80

Os anos 80, ademais da aprobación dos Estatutos de Autonomía, traen consigo a chegada de importantes continxentes migratorios procedentes do Terceiro Mundo. Iníciase a política de xestión da diferenza cultural co deseño e posta en marcha do Programa de Educación Compensatoria (1983), pensado de entrada para o colectivo xitano⁵⁰; facéndose extensivo despois á inmigración non comunitaria. O modelo deste programa é o do déficit, a partir do cal propóñense unha serie de obxectivos e actividades diferenciadas, as cales se irán vendo modificadas de acordo cos cambios que se van producindo no pensamento respecto da atención á diversidade.

Entre os fitos legais máis relevantes deste período, merece destacarse primeiramente a **Lei Orgánica 5/1980, de 19 de xuño, pola que se regula o Estatuto de Centros Escolares** (BOE, 27/06/1980). No seu artigo 36, recoñécelles aos alumnos, entre outros dereitos, o de recibir as “*axudas precisas que compensen posíbeis carencias de tipo familiar, económico e sociocultural, principalmente nos niveis de escolaridade obrigatoria*”.

A **Lei 13/1982, de 7 de abril, de integración social dos minusválidos (LISMI)** establece os principios de normalización e sectorización dos servizos, integración e atención individualizada das persoas afectadas dalgunha discapacidade.

⁴⁹ O artigo 96 da Constitución establece que os tratados internacionais, unha vez asinados por España, pasarán a formar parte do seu ordenamento interno. Varios destes tratados recoñecen o dereito á educación para todo o mundo: Pacto Internacional de Dereitos Económicos, Sociais e Culturais de 16 de decembro de 1966, con entrada en vigor o 3 de xaneiro de 1976; Protocolo Adicional ao Convenio de Dereitos Humanos de 1952, ratificado por España o 27 de novembro de 1990; Convención sobre os Dereitos do Neno; Convención sobre a eliminación de todas as formas de discriminación racial, etc. A *Declaración Universal dos Dereitos Humanos* establece no seu artigo 26 que toda persoa ten dereito á educación e que esta terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana e o fortalecemento do respecto aos dereitos humanos e ás liberdades fundamentais, favorecendo a comprensión, a amizade e a tolerancia entre todas as nacións e grupos étnicos ou relixiosos.

⁵⁰ Normalmente, as accións educativas dirixidas ao grupo de alumnos inmigrantes son transposicións de deseños dirixidos a grupos de xitanos (Palaudàrias, 1998:172).

O Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria (BOE, 11/05/1983), partindo da existencia dunha situación de *“desigualdade ante o sistema educativo entre determinadas persoas por razón da súa capacidade económica, nivel social ou lugar de residencia”*, determina que estas sexan obxecto dunha atención preferente, a través dun *“programa de educación compensatoria en beneficio daquelas zonas xeográficas ou grupos de poboación que polas súas especiais características requiren unha actuación educativa preferente”* (artigo 1). Este Real Decreto, posteriormente derrogado polo RD 299/1996, sinala unha serie de actuacións específicas, reservándolle á Administración Central o desenvolvemento do programa, se ben prevé a formalización polo MEC de convenios de participación *“con aquelas CC.AA. que, tendo plena competencia en materia de educación e tendo recibido os traspasos de funcións e servizos, desexen participar no programa de educación compensatoria”*.

O programa incorpora un conxunto de medidas de atención educativa e de dotación de recursos para certos grupos de poboación cuxas características sociais, culturais, étnicas ou doutro tipo puidesen implicar unha desvantaxe no terreo educativo: alumnos que xa abandonaron o Sistema Educativo, e tamén aqueles que o acabarán abandonando prematuramente por non ter recibido a tempo todos os medios de compensación ao alcance do sistema. Os diferentes programas de Educación Compensatoria, especificamente dirixidos a paliar as deficiencias propias de determinados grupos, poden clasificarse da seguinte maneira:

1. Factores territoriais ou as súas condicións sociais (desvantaxe sociocultural)
 - 1.1. Medio Rural. Alumnos de áreas rurais illadas, que pola súa incomunicación teñan dificultades para o acceso ou promoción no sistema educativo
 - 1.1.1. Centros de Recursos (CR)/ Servizos de Apoio Escolar (SAE)
 - 1.1.2. Centros Rurais de Innovación Educativa (CRIE)
 - 1.1.3. Preescolar sen escolarizar
 - 1.2. Contornos urbanos marxinados con especial problemática socioeducativa (desescolarización, absentismo e fracaso escolar xeneralizado)

2. Minorías étnicas ou culturais en situación desfavorecida (atraso académico, déficit sociolingüístico, descoñecemento da lingua de acollida, etc.)
 - 2.1. Minorías étnicas e culturais, nomeadamente a comunidade xitana
 - 2.2. Inmigrantes non suficientemente integrados e/ou descoñecedores da lingua maioritaria
3. Razóns persoais, familiares ou sociais
 - 3.1. Pacientes de longa enfermidade (Aulas Hospitalarias e apoio educativo domiciliario)
 - 3.2. Itinerantes (temporeiros, circos, feirantes, moinantes)
 - 3.3. Reclusos
 - 3.4. Ambientes familiares moi desestruturados ou de risco social

No mesmo ano de promulgación do RD sobre Educación Compensatoria, entra en vigor o **Real Decreto 2298/1983, de 28 de xullo, polo que se regula o sistema de becas e outras axudas ao estudo de carácter personalizado** (BOE, 27/08/1983). No seu Preámbulo, destácase a especial importancia e significación, dentro do marco da educación compensatoria, da posta en marcha de medidas como o establecemento dun sistema de becas e outras axudas ao estudo “*naqueles colectivos particularmente necesitados de protección*”.

A **Lei Orgánica 8/1985, reguladora do Dereito á Educación (LODE)** (BOE, 04/07/1985), veu precisamente a regular o dereito á educación no marco constitucional, é dicir, atendendo á nova estruturación do Estado en diferentes Comunidades Autónomas e aceptando os feitos diferenciais. O artigo 1 recoñece o dereito de tódolos españois a “*recibir unha educación básica*” e a “*acceder a niveis superiores de educación (...) sen que en ningún caso o exercicio deste dereito estea suxeito a discriminacións debidas á capacidade económica, nivel social ou lugar de residencia do alumno*”. O punto 3 alude a que “*os estranxeiros residentes en España **terán tamén dereito a recibir a educación a que se refire este artigo***”. Pola súa parte, o artigo 6 recoñece para todos os alumnos, entre outros, o “*dereito a recibir as axudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico e sociocultural*”.

Entre os fins da actividade educativa, a LODE refire a formación no respecto á pluralidade lingüística e cultural de España, así como a cooperación e a solidariedade entre os pobos do Estado (art. 2), e a non discriminación na admisión de alumnos por razóns ideolóxicas, relixiosas, morais, sociais, de raza ou de nacemento (art. 20.2). Esta lei representa o primeiro paso importante para o recoñecemento da diversidade cultural, referida á pluralidade cultural dentro do Estado Español, e abre a porta á atención á diversidade foránea. A súa posta en práctica supuxo:

- Escolarización dunha alta porcentaxe de alumnado xitano
- Diminución do absentismo escolar
- Promoción educativa da área rural (CRA, CRIE, etc.)
- Implantación da Educación Infantil e os Centros de Recursos

No *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989), que despois se concretará na LOXSE, fálase por primeira vez de maneira clara e concisa sobre a cuestión da integración e a necesidade de atender na escola aos alumnos con necesidades educativas específicas. A Educación Compensatoria convértese nunha resposta activa, que contribúe a paliar as desigualdades de base debidas a circunstancias sociais, económicas, xeográficas, etc. Un segundo punto de interese é o tratamento que se fai do aspecto cultural, enfocándoo cara á necesidade de buscar niveis de igualdade, tolerancia e excluindo calquera manifestación de discriminación, para que, desta forma, se acaden metas educativas fundamentais. Outra consideración esencial constitúea a anticipación que fai acerca dun dos principais problemas a que tería que facer fronte o sistema de educación que entón se deseñaba: “atopar un equilibrio adecuado entre o modelo comprensivo polo que optaba para a educación obrigatoria e a atención á diversidade do alumnado, especialmente a partir da educación secundaria” (De Puelles Benítez, 2005:187).

A Ensinanza da Lingua e Cultura de Orixe (ELCO) tíñase organizado en Europa, xa dende a década dos 70, arredor de dous modelos diferentes: o chamado modelo francés, que partía da idea de que os inmigrantes estranxeiros acabarían por regresar aos seus países de orixe, polo que o recrutamento, formación e pago ao profesorado correspondía ao país de procedencia; e o denominado modelo alemán, que, ao entender que os inmigrantes se instalarían definitivamente no país de acollida, debería este

responsabilizarse plenamente do programa. En España, a ELCO adoptou tanto os supostos como as prácticas do modelo francés, acordando o Estado neste período unha serie de convenios con países como Portugal e Marrocos, que permiten a conservación da lingua propia e a cultura de orixe aos fillos dos inmigrantes procedentes destes países.

O programa hispano-portugués, froito da colaboración entre o *Ministerio de Educación y Ciencia* español e o *Ministerio de Educação* de Portugal, establécese en cumprimento da Directiva 77/486/CEE⁵¹, de 25 de xullo de 1977, relativa á escolarización dos fillos dos traballadores emigrantes, e dentro do marco da cooperación hispano-lusa en materia educativa e cultural. O seu obxectivo principal é manter as referencias lingüísticas e culturais dos fillos dos traballadores lusofalantes procedentes de diversos países de lingua portuguesa (Portugal, Brasil, Angola e Cabo Verde, entre outros), ademais de potenciar no alumnado español o interese e respecto polas diferentes culturas. O programa iníciase en León no curso 1987-88, desenvolvéndose en determinados centros de localidades xestionadas directamente polo MEC (Asturias, Burgos, León, Madrid, Salamanca e Zaragoza) e nas Comunidades de Cantabria, Navarra, País Vasco, Extremadura e Galiza. A súa actuación, desenvolta mediante a adscrición de profesorado portugués aos centros educativos españois, está centrada nos seguintes aspectos: “a escolarización dos nenos, incluír o portugués como lingua escolar, o apoio do profesorado portugués, a elaboración de materiais e recursos, a formación do profesorado a través dos Centros de Profesores, os intercambios entre profesores e estudantes de ambos países, e a celebración de festas, exposicións e teatro” (Aguado, 2003:48). No programa, que no curso 2002-03 tiña adscritos un total de 63 docentes para todo o Estado, participa tanto o alumnado lusofalante como o español deses centros que voluntariamente queren incorporarse.

Moi similar ao anterior no seu funcionamento é o “*Programa de Ensinanza da Lingua Árabe e Cultura Marroquí*”, destinado aos alumnos de orixe marroquí matriculados en centros públicos españois, que comeza a súa andadura no curso 1994-95, en aplicación do Convenio de Cooperación Cultural⁵² suscrito entre o MEC e a

⁵¹ Esta Directiva do Consello de Europa, no seu artigo 3 impoñía xa a obriga aos estados membros de “promover, en coordinación cos países de procedencia, unha ensinanza da lingua e da cultura do país de orixe”.

⁵² O Convenio de Cooperación Cultural entre España e Marrocos 2.430, de 14 de outubro de 1980, no seu artigo IV.2 di textualmente: “O Goberno español facilitará a ensinanza da lingua árabe aos alumnos marroquís escolarizados en establecementos primarios e secundarios españois. A este efecto, as

Fundación Hassan II marroquí. Marrocos encárgase do recrutamento do profesorado, da súa remuneración, coordinación e organización, así como da elaboración dos materiais pedagóxicos que se van usar nas clases. Este programa ten como obxectivos fundamentais fomentar a ensinanza da lingua e cultura de orixe, integrar aos alumnos desta nacionalidade no sistema educativo español e favorecer unha educación intercultural. De acordo con Mijares (2005:344), durante o curso 2002-03, segundo os datos facilitados pola Embaixada de Marrocos en Madrid, 1.400 alumnos recibiron clases de lingua e cultura de orixe árabe en 51 centros de primaria e secundaria repartidos en 6 circunscricións consulares españolas: Madrid, Barcelona, Sevilla, Burgos, Alxeciras e As Palmas. Para elo contouse con 18 profesores marroquís que, nalgúns casos, tiveron que levar a cabo a súa tarefa en varios centros escolares ao mesmo tempo.

3. A década dos anos 90

Na década dos 90 emerxe o discurso da diversidade, con diferentes matices que van dende posicións multiculturalistas ata tímidas propostas encamiñadas a unha acción máis próxima ás formulacións interculturais, con todo o que implican de principios antirracistas, antisegregadores e igualitaristas, sobre a base dos cales se deben potenciar os contactos e o coñecemento entre culturas para favorecer relacións sociais positivas.

Coa promulgación da **Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE)** (BOE, 04/10/90) asúmese unha orientación construtivista e significativa do currículo e do propio proceso de ensinanza-aprendizaxe, e a posibilidade para os centros escolares de contextualizar de maneira autónoma a acción educativa ás necesidades, características e expectativas da propia comunidade educativa. A LOXSE establece un modelo educativo moito máis flexíbel e consolida o tratamento da diversidade partindo de dous eixes vertebradores: a adopción do principio de discriminación positiva como elemento superador do concepto clásico de “igualdade de oportunidades” e a incorporación dos referentes culturais dos grupos desfavorecidos, para que todas as orixes poidan atoparse reflectidas no contexto escolar.

Esta lei, xa dende o preámbulo establece que existe un apoio explícito á construción dun proxecto común europeo, que esixe a adaptación do individuo á rápida

autoridades españolas competentes porán a disposición dos profesores marroquís encargados desta ensinanza as aulas necesarias. Destes profesores farase cargo integramente Marrocos”.

e crecente expansión política, económica e cultural que nos conduce a vivir nunha sociedade onde os cambios culturais, tecnolóxicos e científicos, entre outros, se suceden de maneira vertixinosa. En liña coa LODE, a LOXSE rexeita todo tipo de discriminación e promove o respecto entre todas as culturas (art. 2). Así mesmo, considera que a atención aos alumnos con necesidades educativas especiais haberá de rexerse polos principios de normalización e integración escolar (art. 36.3) e que os centros educativos deberán contar coa adecuada organización escolar e realizar as adaptacións e diversificacións curriculares necesarias (art. 37.1). Considera ademais a necesidade de que nos materiais didácticos se supriman todo tipo de estereotipos discriminatorios (art. 57).

A LOXSE, que substitúe o termo educación especial polo de necesidades educativas especiais, mantén o principio de educación compensatoria e dedica o Título V –do artigo 63 ao 67– á compensación das desigualdades na educación, atribuíndo aos poderes públicos a obriga de desenvolver accións de carácter compensatorio en relación coas persoas e grupos sociais, co obxecto de evitar “*as desigualdades derivadas de factores sociais, económicos, culturais, xeográficos, étnicos ou doutra índole*”: garantía de favorábeis condicións de escolarización, dotación a determinados centros dos recursos humanos e materiais compensatorios precisos, concesión a determinados alumnos de bolsas de estudos e axudas compensatorias, flexibilidade curricular e organizativa, etc. Particularmente, o modelo educativo compensador ha de ser integrador, evitando ademais a excesiva concentración de alumnado con necesidades educativas de compensación. Nesta lei e as disposicións complementarias determínase que cada ano se establecerá o número de vacantes de cada centro, distribuíndo as Comisións Municipais de Escolarización a demanda de maneira equilibrada.

A Lei Orgánica 9/1995, de 20 de novembro, da Participación, a Avaliación e o Goberno dos Centros Docentes (LOPAG) (BOE, 21/11/1995) consolida o principio constitucional de integración, entendendo por alumnos con necesidades educativas especiais aqueles que requiren, nun período da súa escolarización ou ao longo de toda ela, determinados apoios e atencións educativas específicas, por padecer discapacidades físicas, psíquicas ou sensoriais, por manifestar trastornos graves de conduta ou por estar en *situacións sociais ou culturais desfavorecidas* (Disposición adicional segunda). Manifesta igualmente a necesidade de garantir a non discriminación dos alumnos por razóns económicas ou de calquera outro tipo, no acceso a centros sostidos con fondos

públicos que impartan diversos niveis educativos. Esta norma determina a obriga de que os nenos con “necesidades educativas especiais” (por discapacidades ou por inconvenientes socioculturais) sexan escolarizados de modo proporcionado entre todos os centros dunha zona sostidos con fondos públicos. Desta maneira é como aparecen nas seguintes resolucións e decretos o concepto e as funcións das comisións de escolarización.

O Real Decreto 299/1996, de 28 de febreiro, de ordenación das accións dirixidas á compensación de desigualdades en educación (BOE 12/3/1996) desenvolve, a partir dos principios da LOXSE, a organización da educación compensatoria e menciona explicitamente ás “*minorías étnicas e culturais en situacións sociais de desvantaxe*” (art. 3.b). Este Real Decreto propón tamén manter e difundir as culturas e linguas propias destes grupos, favorecer o desenvolvemento e respecto da identidade cultural do alumnado (art. 10.2), así como contrarrestar os procesos de exclusión social favorecendo actitudes de comunicación e respecto mutuo (art. 4.2 e 4.3), e recolle así mesmo (art. 9) os recursos tanto humanos como materiais dos que disporán os centros de infantil e primaria que desenvolvan actuacións permanentes de compensación educativa. No artigo 6.1 propón de forma expresa escolarizar aos alumnos pertencentes a grupos sociais e culturais desfavorecidos, cunha distribución equilibrada entre os centros sostidos con fondos públicos, en condicións que favorezan a súa inserción e adecuada atención educativa, de xeito que se evite unha concentración abusiva.

O RD 299/1996 regula a creación e desenvolvemento de diversos programas de compensación para a atención educativa do alumnado, recollendo no artigo 6, entre outras, as seguintes actuacións:

- a) Dotación de recursos complementarios aos centros que escolaricen alumnado desfavorecido.
- b) Unidades escolares itinerantes para fillos de traballadores que o necesiten.
- c) Unidades escolares en institucións hospitalarias.
- d) Programas de Garantía Social dirixidos á promoción de mozos desfavorecidos.

- e) Erradicación do analfabetismo, adquisición da lingua de acollida e promoción educativa e profesional de adultos en situación ou risco de exclusión social.
- f) Mantemento e difusión da lingua e cultura propia dos grupos minoritarios.

Tres anos despois da aparición do Real Decreto antes citado, o 28 de xullo de 1999 publícase a **Orde de 22 de xullo 1999, pola que se regulan as actuacións de compensación educativa en centros docentes sostidos con fondos públicos** (BOE, 28/7/99). Esta Orde entende por *alumnado con necesidades de compensación educativa*, “aquel que pola súa pertenza a *minorías étnicas ou culturais en situación de desvantaxe socioeducativa, ou outros colectivos socialmente desfavorecidos*, presente desfase escolar significativo, con dous ou máis cursos de diferenza entre o seu nivel de competencia curricular e o nivel no que efectivamente está escolarizado, así como necesidades de inserción educativa e necesidades de apoio derivadas dunha *incorporación tardía ao sistema educativo, dunha escolarización irregular e, no caso de alumnado inmigrante ou refuxiado, do descoñecemento da lingua vehicular do proceso de ensinanza*”. Críticaselle a esta norma non deixar suficientemente claros aspectos tan importantes para a integración do alumnado inmigrante como poden ser: o establecemento de zonas de actuación preferente en barrios con alta conflitividade social, a limitación da porcentaxe de alumnos con dificultades por aula, o deseño de programas diferenciados acordes coas necesidades educativas dos grupos sociais aos que van dirixidos e, por último, a formación do profesorado.

Ao amparo do artigo 27.3 da Constitución, que reconece o “*dereito que asiste aos pais para que os seus fillos reciban a formación relixiosa e moral que estea de acordo coas súas propias conviccións*”, a **Lei Orgánica 7/1980, de 5 de xullo, de Liberdade Relixiosa** establece que “*as crenzas relixiosas non constituirán motivo de desigualdade ou discriminación*”, encomendando aos poderes públicos a adopción das medidas necesarias para facilitar a formación relixiosa nos centros docentes públicos. En virtude do **Real Decreto 2438/1994, de 16 de decembro, que regula a ensinanza da relixión no sistema educativo**, o Ministerio de Educación asinou acordos de cooperación coas comunidades relixiosas que polo seu número de crentes se considerou tiñan acadado arraigo en España –católica, islámica, evanxélica e xudía–, recoñecéndolles a esas catro relixións o dereito a seren impartidas nos centros de ensino non universitario. O artigo 10 deste convenio garante aos alumnos que profesan cada unha das citadas confesións o dereito a recibir a ensinanza das mesmas sempre que non

entren en contradición co carácter do centro. Este acordo prevé que os alumnos poidan ser dispensados dos actos que vaian en contra das súas crenzas, así como –por exemplo, no caso do alumnado islámico– que se lles proporcione a adaptación das comidas e a adecuación educativa oportuna durante o mes do Ramadán. A finais de 2007, o budismo adquiriu igualmente carta de natureza oficial no noso país obtendo a consideración de relixión de “notorio arraigo”, recoñecemento que lle permite establecer acordos ou convenios de cooperación co Estado similares a aqueles dos que xa dispoñían as catro confesións antes mencionadas.

4. Comezo do terceiro Milenio

No inicio do que poderíamos chamar época da interculturalidade, a **Lei Orgánica de Calidade da Educación (LOCE)** (BOE, 24/12/2002), fai un tratamento pedagóxico da diversidade de inspiración diferente ao emanado da LOXSE. Así, no artigo 41 establece que “*co fin de asegurar o dereito individual a unha educación de calidade, os poderes públicos desenvolverán as accións necesarias e aportarán os recursos e os apoios precisos que permitan compensar os efectos de situacións de desvantaxe social para o logro dos obxectivos de educación e de formación previstos para cada un dende o sistema educativo*”. Na Sección 2 do Capítulo VII do Título I, dedicada aos *alumnos estranxeiros* e a súa incorporación ao sistema educativo, sitúa aos alumnos estranxeiros no grupo de suxeitos con “*necesidades educativas específicas*” e, tal como recolle o artigo 42, naqueles casos nos que presenten graves carencias en coñecementos básicos ou descoñecemento da lingua e cultura españolas, integraranse en “*aulas específicas*” establecidas en centros ordinarios. O desenvolvemento destes programas específicos sería simultáneo á escolarización dos alumnos nos grupos ordinarios, conforme o nivel e evolución da súa aprendizaxe.

A énfase da LOCE no esforzo individual, a súa insistencia nunha concepción individual do mérito, parece pasar por alto a existencia de desigualdades e desvantaxes sociais, culturais e educativas de partida, que o sistema educativo debe tratar de compensar. A esta lei ténselle criticado precisamente o feito de non recoller unhas adecuadas medidas para a integración, como poderían ser:

1. A distribución equilibrada do alumnado entre todos os centros sostidos con fondos públicos.

2. O mantemento do principio de integración e normalización na atención aos alumnos con necesidades educativas especiais.
3. Compaxinar a aprendizaxe da lingua materna coa da/s lingua/s de acollida.
4. A atención á diversidade cultural.
5. Contemplan a orientación psicopedagóxica como factor da mellora do sistema educativo.

O sistema educativo emanado tanto da LOXSE como da LOPAG tiña unha clara orientación inclusiva. Sen embargo, a Lei da Calidade supón un retroceso, en tanto cuestiona explicitamente a educación comprensiva, formula numerosas propostas de organización e diferenciación da ensinanza baseadas en procesos de selección/exclusión de alumnos, prevé itinerarios, programas e aulas específicos. Todo elo, segundo Parrilla Latas (2002), reflicte o intento de ordenar e controlar novamente a diversidade da escola loitando contra ela, non asumíndoa como oportunidade de mellorar.

Non podemos senón manifestar o noso acordo con Coll (2002), quen albisca nesta disposición legal a vontade de acabar co modelo de educación inclusiva e integradora que a sociedade española foi construíndo traballosamente, e non con poucas dificultades, no transcurso das tres últimas décadas, dende que se promulgara a Lei Xeral de Educación en 1970. Segundo Torres Santomé (2003:77 e ss.), a LOCE ven enmarcada por dúas grandes liñas ideolóxicas: 1º Aposta por modelos económicos neoliberais que potencian o ensino privado e transforman o sistema educativo nun gran mercado. 2º Defensa de concepcións conservadoras da vida social que supoñen un maior control e xerarquización do sistema educativo e a acentuación dos sistemas de avaliación externa dos centros. Para Aguado (2003:47), esta lei marca unha volta de porca no proceso de ocultación das diferenzas socioculturais, as cales deixan de ser tidas en conta á hora de modular os procesos educativos e avaliar as aprendizaxes. Polo contrario, refórzase a idea do esforzo individual e as capacidades persoais como prioridades no logro de obxectivos educativos valiosos.

Con carácter previo á Lei Orgánica de Educación, o MEC publicou en setembro de 2004 o documento que leva por título **“Unha educación de calidade para todos e entre todos”** no que se presentaba un conxunto de análises e diagnósticos sobre a situación educativa e se sometían a debate unha serie de propostas de solución.

1. Situación da educación en España e desafíos que afronta. Unha vez conseguida a plena escolarización, o principal obxectivo é conseguir unha educación de calidade para todos, que permita compensar as desigualdades individuais de partida e que axude aos alumnos e aos centros máis desfavorecidos a aproximar os seus resultados aos niveis óptimos que todos deben alcanzar. Por outra parte, a educación española debe dar resposta axeitada aos novos desafíos que implica a construción da Unión Europea, a aparición das novas sociedades multiculturais ou o necesario aumento da competitividade a escala europea e internacional.
2. Escolarización. Todos os centros sostidos con fondos públicos deben participar na escolarización equitativa do alumnado con dificultades, con necesidades educativas especiais, inmigrante ou procedente de minorías étnicas ou culturais.
3. Necesidade de innovación e experimentación. As medidas tradicionais de diversificación curricular ou a atención máis personalizada nos casos máis complicados, poden revelarse insuficientes. Experiencias de atención á diversidade realizadas noutros países, como as denominadas *escolas aceleradas*, as experiencias de *tutoría por pares* ou de *mentores*, teñen demostrado a súa eficacia.
4. Os valores e a formación cidadá. Na sociedade actual, a educación debe contribuír a formar persoas que poidan convivir nun clima de respecto, tolerancia, participación e liberdade, e que sexan capaces de construír unha concepción da realidade que integre á vez o coñecemento e a valoración ética e moral da mesma.

Na **Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación (LOE)** (BOE, 4/05/2006), non se fai mención explícita ao alumnado inmigrante, pero si implicitamente cando no preámbulo se fala de equidade, reforzo educativo, atención á diversidade, etc. Recórdase tamén no mesmo que, para a sociedade, a educación é o medio de transmitir e, ao mesmo tempo, de renovar a cultura e o acervo de coñecementos e valores que a sustentan, de extraer as máximas posibilidades das súas fontes de riqueza, de fomentar a convivencia democrática e o respecto ás diferenzas individuais, de promover a solidariedade e evitar a discriminación, co obxectivo fundamental de lograr a necesaria cohesión social. Ademais, a educación é o medio máis axeitado para garantir o exercicio da cidadanía democrática, responsábel, libre e

crítica, que resulta indispensable para a constitución de sociedades avanzadas, dinámicas e xustas.

Entre os aspectos clave desta norma legal, podemos destacar os seguintes:

- *Principios*. O sistema educativo ten como principios, entre outros, a calidade da educación para todo o alumnado, independentemente das súas condicións e circunstancias e a equidade, que garanta a igualdade de oportunidades, a inclusión educativa, a non discriminación, a prevención dos conflitos e que actúe como elemento compensador das desigualdades persoais, culturais, económicas e sociais (art.1).
- *Fins*. Entre os fins da educación, destaca a formación para a paz, o respecto aos dereitos humanos, a vida en común, a cohesión social, a cooperación e solidariedade entre os pobos, a educación no exercicio da tolerancia e da liberdade dentro dos principios democráticos de convivencia, así como na prevención de conflitos e a resolución pacífica dos mesmos, a formación no respecto e recoñecemento da pluralidade lingüística e cultural de España e da interculturalidade como un elemento enriquecedor da sociedade, e a preparación para o exercicio da cidadanía e para a participación activa na vida económica, social e cultural, con actitude crítica e responsábel e con capacidade de adaptación ás situacións cambiantes da sociedade do coñecemento.
- *Alumnos con necesidade específica de apoio educativo*. Son aqueles que requiren unha atención educativa diferente por presentar dificultades específicas de aprendizaxe ou por ter altas capacidades intelectuais, ou por terse incorporado tarde ao sistema educativo, ou por condicións persoais ou de historia escolar. As Administracións educativas garantirán que a escolarización do alumnado que acceda de forma tardía ao sistema educativo español se realice atendendo ás súas circunstancias, coñecementos, idade e historial académico. Deste xeito incorporaranse ao curso máis adecuado ás súas características e coñecementos previos, cos apoios oportunos, e desta forma poderán continuar con aproveitamento a súa educación (art. 78). Corresponde igualmente ás Administracións educativas desenvolver programas específicos para os alumnos que presenten graves carencias lingüísticas ou nas súas competencias ou coñecementos básicos, a fin de facilitar a súa integración no curso correspondente (art. 79).

- *Compensación das desigualdades*. As Administracións públicas desenvolverán accións de carácter compensatorio en relación coas persoas, grupos e ámbitos territoriais que se atopen en situacións desfavorábeis e fornecerán os recursos económicos e os apoios precisos para elo, de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociais, económicos, culturais, xeográficos, étnicos ou doutra índole (art. 80).

- *Inclusión*. A axeitada resposta educativa a todos os alumnos concíbese a partir do principio da inclusión, entendendo que unicamente desta maneira se garante o desenvolvemento de todos, se favorece a equidade e se contribúe a unha maior cohesión social. A atención á diversidade é unha necesidade que abarca a todas as etapas educativas e a todos os alumnos. É dicir, trátase de contemplar a diversidade das alumnas e alumnos como principio e non como unha medida que corresponde ás necesidade duns poucos.

- *Escolarización equilibrada*. No caso de alumnos con necesidade específica de apoio educativo –inmigrantes sobre todo– as Administracións atenderán á súa “adecuada e equilibrada distribución”, establecendo a “proporción” que deba ser matriculada en centros públicos e privados concertados. Os centros dunha mesma área poderán incrementar ata o 10% do máximo de alumnos por aula para atender a escolarización tardía inmediata. Estas medidas aplicaranse en zonas con condicións socioeconómicas e demográficas onde sexa preciso un “apoio educativo”.

O 1 de decembro de 2005 entrou en vigor a **Lei 27/2005, de 30 de novembro, de fomento da educación e a cultura da paz** (BOE, 01/12/05). Este texto, que foi impulsado no marco do “Decenio Internacional da promoción dunha cultura de non violencia e de paz en beneficio dos nenos do mundo”⁵³, pretende promover que en todos os niveis do sistema educativo as materias se impartan de acordo cos valores propios dunha cultura de paz. Entre outras medidas, tamén se impulsará a creación de disciplinas especializadas en cuestións relativas á educación para a paz e os valores democráticos. Para lograr estes obxectivos, segundo afirma o texto, o Goberno establecerá mecanismos de colaboración coas Comunidades Autónomas, entidades locais e outros entes e organismos do Estado. Asinaranse igualmente convenios de

⁵³ Proclamado pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas, e que se estende dende 2001 ata 2010.

colaboración cos organismos internacionais e as entidades e ONG máis significativas no ámbito da paz.

O artigo 6 da LOE establece que lle corresponde ao Goberno central fixar as *enseñanzas mínimas*⁵⁴ ás que se refire a disposición adicional primeira da LODE, sendo o **Real Decreto 1513/2006, de 7 de decembro, polo que se establecen as enseñanzas mínimas correspondentes á educación primaria**⁵⁵ (BOE, 8-12-2006), o que desenvolve este mandato. Aos centros docentes, de acordo co principio de autonomía pedagóxica⁵⁶ de organización e xestión que a propia LOE (art. 121.1) lles atribúe, corresponderalles desenvolver e completar o currículo e as medidas de atención á diversidade establecidas polas administracións educativas adaptándoas ás características do alumnado e a súa realidade educativa. Cabe destacar un mandato recollido no preámbulo deste Real Decreto: *“A intervención educativa contempla como principio a atención a un alumnado diverso, diversidade que se manifesta tanto nas formas de aprender como nas características persoais que condicionan o propio proceso de aprendizaxe”*. Pola súa parte, o artigo 13 reitera este principio, que garantirá o desenvolvemento de todos os alumnos á vez que unha atención personalizada en función das súas necesidades respectivas.

A Educación primaria, segundo algúns dos obxectivos recollidos no artigo 3 do RD 1513/2006, contribuirá a desenvolver nos nenos e nenas as capacidades que lles permitan:

- Coñecer e apreciar os valores e as normas de convivencia, aprender a obrar de acordo con elas, prepararse para o exercicio activo da cidadanía e respectar os dereitos humanos, así como o pluralismo propio dunha sociedade democrática.
- Adquirir habilidades para a prevención e para a resolución pacífica de conflitos, que lles permitan desenvolverse con autonomía no ámbito familiar e doméstico, así como nos grupos sociais cos que se relacionan.

⁵⁴ Coa denominación de ensinanza mínimas faise referencia ao conxunto de aspectos básicos do currículo dunha etapa educativa, entendendo por currículo o conxunto de obxectivos, competencias básicas, contidos, métodos pedagóxicos e criterios de avaliación. A finalidade das ensinanza mínimas é asegurar unha formación común a todos os alumnos e alumnas dentro do sistema educativo español e garantir a validez dos títulos correspondentes.

⁵⁵ Derroga o Real Decreto 1006/1991, de 14 de xuño, que as establecía anteriormente.

⁵⁶ Artigo 14.1. Ao establecer o currículo da Educación primaria, as administracións educativas fomentarán a autonomía pedagóxica e organizativa dos centros, favorecerán o traballo en equipo do profesorado e estimularán a actividade investigadora a partir da súa práctica docente.

- Coñecer, comprender e respectar as diferentes culturas e as diferenzas entre as persoas, a igualdade de dereitos e oportunidades de homes e mulleres e a non discriminación de persoas con discapacidade.
- Desenvolver as súas capacidades afectivas en todos os ámbitos da personalidade e nas relacións cos demais, así como unha actitude contraria á violencia, aos prexuízos de calquera tipo e aos estereotipos sexistas.

A escolarización do alumnado ao que se refire o artigo 78 da LOE, é dicir, aquel que se incorpora tardiamente ao sistema educativo, realizarase atendendo ás súas circunstancias, coñecementos, idade e historial académico (art.135 do RD 1513/2006). Cando presente graves carencias na lingua de escolarización do centro, recibirá unha atención específica que será, en todo caso, simultánea á súa escolarización nos grupos ordinarios, cos que compartirá o maior tempo posíbel do horario semanal. Quen presente un desfase no seu nivel de competencia curricular de máis dun ciclo, poderá ser escolarizado no curso inferior ao que lle correspondería por idade. Para este alumnado adoptaranse as medidas de reforzo necesarias que faciliten a súa integración escolar e a recuperación do seu desfase e lle permitan continuar con aproveitamento os seus estudos. No caso de superar dito desfase, incorporárase ao grupo correspondente á súa idade.

As *competencias básicas*, que esta lei incorpora por primeira vez ás ensinanzas mínimas, permiten identificar aquelas aprendizaxes que se consideran imprescindíbeis; o logro das cales deberá capacitar aos alumnos e alumnas para a súa realización persoal, o exercicio da cidadanía activa, a incorporación á vida adulta de maneira satisfactoria e o desenvolvemento dunha aprendizaxe permanente ao longo da vida. O documento, no marco da proposta realizada pola Unión Europea, identifica oito competencias básicas, entre as que está incluída a *Competencia social e cidadá*, que é aquela que fai posíbel comprender a realidade social en que se vive, cooperar, convivir e exercer a cidadanía democrática nunha sociedade plural, así como comprometerse a contribuír á súa mellora. Nesta competencia están integrados coñecementos diversos e habilidades complexas que permiten participar, tomar decisións, elixir como comportarse en determinadas situacións e responsabilizarse das eleccións e decisións adoptadas. Adquirir esta competencia significa entender as características das sociedades actuais, a súa crecente pluralidade e o seu carácter evolutivo, ademais de demostrar comprensión da contribución que as diferentes culturas fixeron á evolución e progreso da humanidade, e dispoñer dun sentimento común de pertenza á sociedade na que se vive. En definitiva, amosar un

sentimento de cidadanía global compatíbel coa identidade local. Así mesmo, forman parte fundamental da competencia social e cidadá aquelas habilidades sociais que permiten saber que os conflitos de valores e intereses forman parte da convivencia, resolvelos con actitude construtiva e tomar decisións con autonomía empregando, tanto os coñecementos sobre a sociedade como unha escala de valores construída mediante a reflexión crítica e o diálogo no marco dos patróns culturais básicos de cada rexión, país ou comunidade.

Ao catálogo das áreas clásicas na Educación Primaria, a LOE engádelle a *Educación para a cidadanía e os dereitos humanos*, na que se prestará especial atención á igualdade entre homes e mulleres. A área introdúcese nun momento –último ciclo da educación primaria– no que nenas e nenos están en condicións de transcender os hábitos adquiridos en relación co traballo en grupo, a participación no funcionamento de reunións ou asembleas de clase e a práctica de hábitos sociais. A área inclúe contidos específicos relativos á convivencia, a participación, o coñecemento da diversidade e das situacións de discriminación e de inxustiza, que deben permitir consolidar as habilidades sociais, axudar a xerar un sentimento de identidade compartida, a recoñecer, aceptar e usar convencións e normas sociais e interiorizar os valores de cooperación, solidariedade, compromiso e participación tanto no ámbito privado, como na vida social e política, favorecendo a asimilación de destrezas para convivir. A aprendizaxe da cidadanía responsábel, que engloba aspectos relacionados co coñecemento e o exercicio dos dereitos e responsabilidades cívicas, esixe unha longa aprendizaxe que se inicia cando nenos e nenas establecen relacións afectivas, adquiren hábitos sociais e aprenden técnicas para desenvolver un pensamento crítico. A aprendizaxe desta área vai máis aló da adquisición de coñecementos, para centrarse nas prácticas escolares que estimulan o pensamento crítico e a participación, requirindo do inicio na intervención activa no centro docente e na súa comunidade, adquirindo os rudimentos da participación democrática. Dende o recoñecemento da diversidade cultural e relixiosa presente no entorno inmediato, pódese traballar o respecto crítico polos costumes e modos de vida distintos ao propio e permite proporcionar elementos para identificar e rexeitar situacións de marxinación, discriminación e inxustiza social.

2.3.2.3. Marco normativo galego

A Constitución Española consagra o modelo descentralizado das comunidades autónomas (CC.AA.), segundo o cal as competencias sobre distintos ámbitos e materias

poderán ostentalas o Estado, as CC.AA., ou ben ambas administracións de maneira compartida. De acordo co título VIII da Constitución, a educación é unha materia compartida entre a Administración Central e as CC.AA., repartíndose as competencias da seguinte maneira:

- Ao poder central correspóndelle garantir a igualdade no exercicio do dereito fundamental á educación e a responsabilidade de cuestións decisivas na cohesión educativa e social. Así, por exemplo, a política de bolsas de estudos, polos seus obxectivos redistributivos debe manterse baixo o control e financiamento directo do goberno central.
- As CC.AA. teñen basicamente competencias de desenvolvemento lexislativo e de administración da educación, o que inclúe a adecuación do currículo ao seu contexto social e cultural.

Galiza constitúese en Comunidade Autónoma en virtude do Estatuto aprobado no ano 1981 (Lei Orgánica 1/1981, de 6 de abril), séndolle transferido o primeiro e máis importante bloque de competencias educativas ao ano seguinte (Real Decreto 1763/1982, de 24 de xullo). A este respecto parécenos pertinente reproducir aquí o xuízo crítico que ao *Consello Escolar de Galicia* (2006:48) lle merece a calidade e adecuación da produción normativa no eido educativo en Galiza, observando nela “unha nítida predominancia da tonalidade burocrática, máis que a existencia de graos de creatividade e de orixinalidade xurídica que puidesen ser indicio dun exercicio esixente dos principios e supostos inscritos no desexábel exercicio da autonomía política no campo educativo, orientación esta que nos permitiría dar unha mellor resposta en todos os campos e problemáticas do noso desenvolvemento educativo, tendo en conta as nosas específicas problemáticas derivadas do noso particular contexto sociocultural”.

A comunidade galega foi unha das poucas autonomías que non regulou a educación compensatoria incluída na LOXSE para paliar as dificultades de colectivos específicos, situación que supuxo unha precariedade de medios e de recursos para a atención de menores con dificultades educativas. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria limitouse a asinar anualmente os respectivos Convenios co Ministerio de Educación para o desenvolvemento do programa de Educación Compensatoria, tendo lugar o primeiro dos cales en outubro de 1983. Segundo estes Convenios, á Consellería correspondíalle proporcionar a infraestrutura administrativa,

os medios materiais e persoais necesarios, a elaboración dun programa anual coa súa respectiva memoria e, loxicamente, o desenvolvemento de todos os subprogramas acordados. Do escaso compromiso da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria co programa dá idea a non inclusión, dentro da estrutura orgánica da mesma, de ningún órgano administrativo como responsábel deste programa, como pode comprobarse por exemplo no Decreto 232/1994, de 14 de xullo (DOG, 29/07/94); correspondendo, loxicamente, á Dirección Xeral de Persoal a regulación, provisión e retribución dos postos de traballo de educación compensatoria que continuaban en funcionamento en Galiza.

Amparándose no feito certo de que a diversidade étnico-cultural do alumnado non presenta en Galiza a mesma intensidade que noutras comunidades españolas, non se desenvolveu aquí unha normativa específica ata moi recentemente, abordándose a atención a este alumnado por medio do **Decreto 320/1996, do 26 de xullo, de ordenación da educación de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais** (DOG, 06/08/96) e o **Decreto 120/1998, de 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia** (DOG, 27/04/98). Aparte diso, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria unicamente difundiu nos centros a **Circular nº 9/1999 da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional**, pola que se establecían unha serie de medidas de atención á diversidade na ESO (reforzo educativo, adaptacións curriculares, programas de diversificación curricular e agrupamentos específicos, entre outras), tanto para o alumnado con necesidades educativas especiais como para o ordinario.

No curso 1999-2000, distintas organizacións sindicais do ensino (ANPE, CIG, CCOO, FETE-UGT), xunto a outras entidades sociais e pedagóxicas (Asociación Chavós, Asociación para a Promoción e Integración Xitana de Lugo, Cáritas Diocesanas de Tui-Vigo, CITE-Galicia e Nova Escola Galega) remitiron á Consellería de Educación un documento titulado *A escolarización de nenas e nenos con necesidades de compensación educativa. Proposta para o debate*. Nese escrito esixían á administración educativa a adopción das medidas de discriminación positiva previstas no Título V da LOXSE, para garantir o dereito á educación e dotar aos centros dos recursos humanos e materiais precisos. Propoñían igualmente a supresión das escolas e aulas exclusivas que aínda se atopaban en funcionamento, así como a implantación de

programas nos centros con porcentaxes significativas de alumnos en situación de desvantaxe educativa, profesores de apoio, seguimento por parte dun coordinador provincial, así como programas de reforzo polas tardes para o mantemento e difusión de linguas e culturas minoritarias.

Por ter implantación na nosa Comunidade, sequera sexa practicamente residual, cómpre facer novamente mención dos programas *LALO* e o Programa de Ensinanza de Lingua árabe e Cultura Marroquí, ideados para o mantemento da lingua e a cultura propia para inmigrantes de orixe portuguesa e marroquí respectivamente. Galiza incorporouse ao programa LALO no curso 1993-94, participando no mesmo, durante o curso 2007-08, ao redor de 900 alumnos procedentes de 10 centros das provincias de Ourense e Pontevedra. Estes centros, ademais de dispor do apoio do profesorado portugués, contan cun suplemento económico da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para os gastos de funcionamento que puidesen derivarse do desenvolvemento do programa. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria participa ademais no programa de Lingua Árabe e Cultura Marroquí, no marco do cal se impartiron, en horario extraescolar durante o curso 2007-08, clases de lingua árabe en 7 centros da provincia de Pontevedra.

A Orde do 27 de decembro de 2002, pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensinanzas non universitarias con necesidades educativas especiais (DOG, 30/01/2003), dispoñía diversas medidas de atención para este alumnado, prevendo as necesidades educativas de tipo temporal asociadas á historia persoal e escolar ou a situacións sociais ou culturais desfavorecidas, que pola súa especificidade supoñan a existencia de diferenzas significativas no acceso ordinario ao currículo e, polo tanto, requiran de apoios e atencións educativas específicas.

O tratamento normativo da educación dos continxentes migratorios na nosa comunidade non arrincou ata o ano 2004 coa publicación da **Orde do 20 de febreiro pola que se establecen as medidas de atención específica ao alumnado procedente do estranxeiro**⁵⁷ (DOG, 26/02/2004). O alumnado destinatario destas medidas será aquel que reúna algunha das seguintes necesidades educativas: a) Descoñecemento das linguas oficiais da nosa Comunidade Autónoma (galego e castelán), b) Desfasamento

⁵⁷ Nunha dobre vertente: poboación de orixe estranxeira que chega á nosa Comunidade Autónoma e retorno de emigrantes e as súas familias.

curricular de dous cursos ou máis, con relación ao que lle correspondería pola súa idade, e c) Presentar graves dificultades de adaptación ao medio escolar debidas a razóns sociais ou culturais.

O protocolo a seguir con este alumnado, que se recolle nunhas *Orientacións para a elaboración de Plans de Acollida* difundidas pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2005), enceta coa avaliación inicial tanto da súa competencia curricular (lingua vehicular e dominio das técnicas instrumentais de lecto-escritura e cálculo) como das circunstancias que van condicionar o seu proceso de integración social. A alumna ou alumno incorporárase a un grupo ordinario, tomando en consideración tanto a súa idade como o nivel máis axeitado para dar resposta ás súas necesidades educativas. En ningún caso se incorporará ao alumno/a nun curso inferior aos dous anteriores ao que lle correspondería por idade.

No artigo 4 do primeiro capítulo da Orde do 20 de febreiro, contéplase a dotación de profesorado específico de apoio para os centros educativos que, por escolarizar unha cifra significativa de alumnado con necesidades, as Delegacións Provinciais da Consellería de Educación⁵⁸ o estimen necesario. Agora ben, a Orde non recolle ningún compromiso de tipo orzamentario, de formación específica do profesorado, do necesario incremento de recursos humanos para levar a cabo unha integración deste alumnado, nin inclúe tampouco ningún continxente ou obrigatoriedade para escolarizar a estranxeiros nos centros privados sostidos con fondos públicos. As medidas de atención escolar veñen recollidas no segundo capítulo: primeiramente as de tipo curricular (Reforzo Educativo, Adaptacións Curriculares, Flexibilización da idade), e á continuación as de tipo organizativo, consistentes na organización de “*grupos de adquisición das linguas*” para o alumnado que descoñeza completamente ambas linguas oficiais de Galiza, e de “*grupos de adaptación da competencia curricular*” para aqueles alumnos con desfases de dous ou máis cursos con respecto ao que lle correspondería pola súa idade. Trátase en ámbolos dous casos de agrupamentos, de carácter temporal, para os que se establecen horarios máximos de permanencia semanal, diferentes segundo o tipo de agrupamento e o nivel educativo de que se trate.

Para adaptar a admisión de alumnado en centros docentes sostidos con fondos públicos ao previsto na Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación, publicouse o

⁵⁸ Agora denominadas Xefaturas Territoriais de Educación.

Decreto 30/2007, do 15 de marzo (DOG, 16/03/07). Na súa disposición adicional terceira, con referencia ao alumnado estranxeiro, o Decreto prescribe que o establecido en relación co escolarización “*será aplicábel ao alumnado estranxeiro nos termos establecidos na Lei Orgánica 4/2000, do 11 de xaneiro, sobre dereitos e liberdades dos estranxeiros en España e a súa integración social, modificada pola Lei Orgánica 8/2000, do 22 de decembro, e a normativa que as desenvolva*”.

O artigo 26º, dedicado á escolarización do alumnado con necesidades específicas de apoio educativo, entre outros aspectos, establece as seguintes proposicións:

- De acordo co artigo 87.1 da Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación, e coa finalidade de asegurar a calidade educativa para todos, a cohesión social e a igualdade de oportunidades, *a consellería competente en materia de educación*⁵⁹ garantirá unha adecuada e equilibrada escolarización do alumnado con necesidade específica de apoio educativo nos centros públicos e nos centros privados concertados.
- A Consellería competente en materia de educación establecerá a proporción de alumnado con necesidades educativas especiais que poderá ser escolarizado en cada un dos centros públicos e privados concertados.
- Para facilitar a escolarización e garantir o dereito á educación do alumnado con necesidades educativas de apoio educativo, a consellería competente en materia de educación reservará ata o final do prazo de matrícula un máximo do quince por cento das prazas dos centros públicos e privados concertados.

Para desenvolver este Decreto, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria publicou a **Orde do 17 de marzo de 2007 pola que se regula o procedemento para a admisión do alumnado no segundo ciclo da educación infantil, educación primaria, educación secundaria obrigatoria e bacharelato en centros docentes sostidos con fondos públicos** (DOG, 19/03/07). Esta Orde establece, como novidade respecto do alumnado de incorporación tardía ao sistema educativo, que “*a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria poderá autorizar un incremento de ata un dez por cento do número máximo de alumnos por unidade nos*

⁵⁹ A cursiva é nosa. O estilo rebuscado da redacción obedece a que as *Galescolas* –agora *Escolas Infantís Galiña Azul*– non dependían da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, senón da Vicepresidencia de Igualdade e Benestar.

centros públicos e privados concertados dunha mesma área de escolarización para atender as necesidades inmediatas de escolarización que se produzan” (artigo 49º).

Ademais da normativa mencionada, cómpre citar outros tres documentos lexislativos que potencialmente poderían contribuír a un mellor tratamento do fenómeno estudado: **Decreto 436/2003, do 11 de decembro, polo que se crea a Comisión Interdepartamental de Apoio á Inmigración** (DOG, 19/12/03), **Decreto 78/2004, do 2 de abril, polo que se crea e regula o Observatorio Galego da Inmigración e da Loita contra o Racismo e a Xenofobia** (DOG, 23/04/04) e, por último, o **Plan Estratéxico de Cidadanía e Integración**⁶⁰, marco normativo que viu a luz no ano 2007.

A evidente escaseza de medidas específicas de atención ao alumnado de procedencia inmigrante non impediu á entón Conselleira de Educación, Laura Sánchez Piñón, nunha comparecencia no *Parlamento de Galicia* o 20 de febreiro de 2008⁶¹, destacar a realización das seguintes accións por parte da Administración educativa neste eido:

- Incorporación dende o ano 2005 nos centros de infantil e primaria de 117 orientadores, e nomeamento de 91 docentes para atender ao alumnado procedente da inmigración.
- Participación no programa LALO de máis de 900 alumnos das provincias de Ourense e Pontevedra, e de 7 centros de Pontevedra no programa Lingua Árabe e Cultura Marroquí.
- Participación de máis de 1.000 docentes galegos en programas formativos de Atención á diversidade, Multiculturalidade, Encontros para o intercambio de boas prácticas, e nas xornadas do Plan Valora.
- Implantación de programas específicos de diversificación curricular, flexibilización na idade de escolarización, ampliación de materiais didácticos a

⁶⁰ O *Plan Estratéxico de Cidadanía e Inmigración 2007-2010* (<http://mtas.es>) foi elaborado polo goberno central en colaboración coas CCAA, concellos, axentes sociais, asociacións de inmigrantes, ONG..., co fin de coordinar esforzos e iniciativas. O plan aséntase na idea dunha integración bidireccional entre a poboación inmigrante e a autóctona, que precisa dun enfoque global dirixido a toda a cidadanía. No mesmo defínense unha ducia de áreas de intervención: acollida, educación, emprego, vivenda, servizos sociais, saúde, infancia e xuventude, igualdade de trato, muller, participación, sensibilización e co-desenvolvemento.

⁶¹ <http://www.edu.xunta.es>, extraído o 22 de febreiro de 2009.

través do Portal de contidos educativos, publicación de boas prácticas, fomento de proxectos centrados na atención á diversidade, e programas de acompañamento fóra do horario escolar, como o PROA.

- Elaboración de materiais, ampliando os xa existentes e elaborando outros novos, coma un dicionario en nove idiomas, unha guía das ofertas educativas e unha escolma de preguntas máis frecuentes, tamén en nove idiomas, así como materiais multimedia para a aprendizaxe das linguas de Galiza.

2.3.2.4. Marco normativo europeo

Dende o Tratado de Roma⁶², que establece a libre circulación de traballadores no ámbito da Comunidade Europea, sen facer referencia á educación dos seus fillos, a lexislación europea en materia de inmigración tense ocupado fundamentalmente do control dos fluxos migratorios. Neste sentido, a Unión Europea tentou, dende o seu nacemento, configurar un marco lexislativo común, no seo do cal téñense desenvolvido políticas de integración social, incluídas as de carácter educativo, que se corresponden coas competencias que os países membros teñen delegado na Unión. A Acta Única Europea (1987) propón unha Europa sen fronteiras internas, na que a libre circulación de persoas, mercancías e bens estea garantida. Posteriormente asináronse varios Tratados con gran repercusión na comunitarización da política de inmigración, entre os que cabe destacar os seguintes:

- A concreción desa idea da Europa sen fronteiras internas realizase en 1990, coa sinatura do **Convenio de Schengen**, relativo á supresión de controis nas fronteiras comúns. Ocúpase exclusivamente do control de fronteiras, dende un punto de vista policial, ata tal punto que Pajares (2002:39) considérao o exemplo máis significativo da propensión, profundamente instaurada na Europa Occidental, a mesturar os temas de inmigración cos da delincuencia.
- O **Tratado da Unión Europea**, asinado en Maastrich o 7 de febreiro de 1992, polo que se crea a Unión Europea sobre a base das preexistentes Comunidades Europeas, abrindo novas vías á integración política.

⁶² En virtude do cal se creou en 1957 a Comunidade Europea, o que hoxe denominamos Unión Europea.

- O **Tratado de Ámsterdam**, de 17 de xuño de 1997, que consolida a unificación europea en materia de estranxeiría e inmigración, que pasan a ser definitivamente de competencia comunitaria.
- O **Tratado de Niza**, de 1 de agosto de 2001, polo que se modifican o Tratado da Unión Europea, os Tratados constitutivos das Comunidades Europeas e determinados actos conexas.

Segundo Muñoz Sedano (1997:17), os programas de educación multicultural europeos naceron para a atención escolar dos inmigrantes, pero o modelo de educación intercultural transcendeu esta orixe e preséntase como un ideal a conseguir para todo o conxunto da poboación. Opinión coincidente coa de Aguado (2003:35), para quen as resolucións lexislativas en cuestións de diversidade cultural e educación fóronse sucedendo durante as catro últimas décadas en resposta a requirimentos sociais diversos, evolucionando dende formulacións integradoras destinadas aos fillos de inmigrantes ata enfoques interculturais para todos.

Seguindo a exposición de Siguán (1998:27-35) e Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:43-44), entre a abundante normativa europea⁶³, son varios os instrumentos xurídicos que atinxen á escolarización dos fillos de familias inmigrantes:

- O **Regulamento 1612/68**, centrado na libre circulación de traballadores, que no artigo 12 establece o deber dos Estados membros de asegurar que os fillos dos cidadáns doutros países da Comunidade que residan no seu territorio, se incorporen ao sistema educativo en igualdade de condicións que os naturais do país.
- A **Resolución do Consello de Ministros de Educación do 9 de febreiro de 1976**, expresando a vontade de promover accións a prol dos cidadáns dos Estados membros, de terceiros Estados e dos seus fillos.
- A **Directiva do Consello de Ministros 77/486/CEE, do 25 de xullo de 1977, sobre escolarización dos fillos de traballadores inmigrantes**, que impón a obriga aos

⁶³ Dentro desta normativa deben incluírse tanto os textos de organismos da Unión Europea, entre os que destacan o Consello e o Parlamento, como aqueles que teñen orixe no Consello de Europa, organización que actualmente integra a 44 estados europeos e ten a súa sé en Estrasburgo, ocupándose na actualidade de asuntos como a defensa dos Dereitos Humanos ou o medio ambiente. O Consello de Europa ven sendo, segundo Marín Ibáñez (1994:155), o organismo que máis ten contribuído no noso continente a inspirar as políticas educativas multiculturais e sobre todo porque ten sido o definidor e impulsor da pedagogía intercultural que será decisiva nos anos vindeiros.

membros da UE de adoptar as seguintes medidas: axudar na recepción e integración iniciais, proporcionar cursos de lingua e literatura e garantir a formación do profesorado.

- As **Orientacións para unha política comunitaria das migracións**, onde se destaca o ofrecemento dunha ensinanza gratuíta para os nenos en idade de escolarización obrigatoria, as facilidades informativas para as familias sobre as posibilidades educativas, as medidas necesarias para a formación inicial e continua do profesorado que imparta estas ensinanzas, e a inserción socioprofesional da muller inmigrante.

Nestes textos normativos atopan reflexo moitos dos principios da educación intercultural, como o respecto e a protección da diversidade cultural, a loita contra a discriminación, o racismo e a xenofobia, a eliminación dos contidos etnocéntricos do currículo, a importancia do mantemento da lingua e cultura de orixe á par do necesario apoio na aprendizaxe da lingua do país de acollida polas persoas inmigradas, e mesmo a necesidade de abordar axeitadamente a formación do profesorado neste ámbito. Agrupada en tres núcleos temáticos, recollemos de seguido outra normativa relevante no eido intercultural producida no entorno europeo, da que cómpre igualmente dar conta:

1. Valor da educación para a convivencia e desenvolvemento dunha educación intercultural:
 - Declaración común do Parlamento Europeo, de 11 de xuño de 1986, contra o racismo e a xenofobia.
 - *Resolución Durhkop*, de 21 de xaneiro de 1993, sobre a diversidade cultural e os problemas da educación dos fillos dos inmigrantes na Comunidade Europea.
 - Resolución do Consello da Unión Europea, de 23 de outubro de 1995, sobre a resposta dos sistemas educativos aos problemas do racismo e a xenofobia.
 - Regulamento (CE) do Consello, de 2 de xuño de 1997, polo que se crea un Observatorio Europeo do Racismo e a Xenofobia.
 - Declaración do Consello, de 24 de novembro de 1997, sobre a loita contra o racismo, a xenofobia e o antisemitismo no ámbito da xuventude.

- Declaración do Consello de Europa, do 16 de decembro de 1997, sobre o respecto á diversidade e a loita contra o racismo e a xenofobia.

2. Minorías étnicas:

- Resolución do Consello e dos Ministros de Educación, do 22 de maio de 1989, relativa á escolarización dos nenos xitanos e itinerantes.
- Convenio-marco para a protección das Minorías Nacionais, asinado en Estrasburgo en 1995.
- Directiva 2000/43/CE do Consello, de 29 de xuño de 2000, relativa á aplicación do principio de igualdade de trato ás persoas independentemente da súa orixe racial ou étnica.

3. Formación do profesorado en Educación Intercultural e na promoción da dimensión europea da educación:

- A Conferencia de Ministros de Educación adoptou en maio de 1983 en Dublín unha resolución recomendando unha *“educación cunha dimensión intercultural”*.
- O Comité de Ministros do Consello de Europa aprobou o 25/9/84 en Estrasburgo a Resolución (84)18 sobre o *“adestramento dos profesores en educación para a comprensión internacional, especialmente no contexto da emigración”*. No que atinxe a esta Resolución, Aguado (2003:36) afirma que na mesma conclúese que os profesores deben ser adestrados para ser conscientes das variadas formas de expresión cultural presentes nas súas propias culturas nacionais e nas comunidades de emigrantes, e recoñecer que as actitudes etnocéntricas e os estereotipos poden danar aos individuos, sendo preciso contrarrestar a súa influencia. Recoméndase a creación de centros de recursos interculturais, a realización de seminarios e encontros, os intercambios e a circulación de materiais educativos interculturais.
- A Acta Única de 1992, que, segundo Alcalá (2004:191), chama a cultivar o denominado *“multiculturalismo interno”*, isto é, a apertura dos individuos, neste caso os docentes, a outras culturas, na busca de alcanzar un pleno enriquecemento a partir das interaccións establecidas.

A pesar de todas estas iniciativas, en estudos realizados no ámbito europeo acerca da igualdade de oportunidades educativas, amósase que os nenos pertencentes a minorías étnicas abandonan a educación antes, obteñen títulos de menor graduación e están contemplados en demasiados programas de educación especial (Romaine, 2001). E outro tanto podería dicirse en relación ao acontecido tanto en España como en Galiza. No ámbito español, se ben a lexislación educativa proxecta un modelo de escola comprensiva e compensatoria, o predominio de principios ideolóxicos asimilacionistas está impedindo que progrese un auténtico modelo educativo intercultural.

Como conclusión xeral da análise normativa realizada, cabe destacar o feito de que as políticas educativas establecidas diríxense máis á elaboración de currículos, mellora dos recursos e ampliación da oferta escolar que á intervención directa co alumno e o seu entorno. Estamos persuadidos, en fin, de que as medidas compensatorias e de discriminación positiva, se ben son necesarias na actuación dende o sistema educativo, non van ser suficientes para eliminar o fenómeno da desigualdade de oportunidades e a inequidade social.

Unha vez rematada a exposición desta visión panorámica sobre os efectos para o sistema educativo da incorporación do alumnado de minorías étnicas e/ou culturais, cómpre analizar as diversas maneiras de xestionar esa pluralidade por parte dos centros. Velaí o propósito do vindeiro capítulo: a abordaxe dos diferentes tipos de resposta que as escolas veñen dando á diversidade cultural.

CAPÍTULO 3

A XESTIÓN DA DIVERSIDADE CULTURAL NOS CENTROS EDUCATIVOS. O DESAFÍO DA EQUIDADE E DA CALIDADE

O Sistema Educativo desta sociedade, á que a globalización ten convertido en multicultural, non terá calidade se non asume o seu papel de instrumento de cohesión social e de loita contra a exclusión de persoas e grupos. Particularmente, a escola é un verdadeiro laboratorio de cidadanía no que o encontro de alumnos e alumnas de diferentes procedencias se fai imprescindible para poñer en práctica todo o que levamos anos dicindo dende a teoría. Analizaremos neste capítulo como afecta a incorporación do alumnado inmigrante á estrutura organizativa da escola: currículo, metodoloxía, organización, titorías e relación do centro coas familias, entre outros asuntos.

Considérase equidade a medida na que os individuos poden beneficiarse da educación e a formación, en termos de oportunidades, acceso, tratamento e resultados. Os sistemas equitativos garanten que os resultados da educación e da formación sexan independentes da situación socioeconómica e doutros factores que levan á desvantaxe educativa, e que o tratamento reflicta necesidades específicas de aprendizaxe dos individuos. A equidade constitúe un principio xeral que debería guiar toda decisión educativa para garantir a xustiza na distribución da educación como un ben social, polo que convén fixarse especialmente na situación de determinados colectivos que, en principio, poden presentar desvantaxes no sistema educativo, como é o caso do alumnado estranxeiro ou pertencente a minorías culturais. O obxectivo será planificar adecuadamente os recursos para lograr a neutralización das desigualdades iniciais.

A necesidade de que a escola ofrezca unha educación de calidade para todas e todos, á medida das súas posibilidades e carencias, de acordo con Lovelace (1999:41), require non só dun novo modelo de organización do centro, senón ademais dunha estreita coordinación entre a institución educativa e os servizos sociais municipais. Demanda igualmente novas metodoloxías para a atención á diversidade, pero sobre todo require a comprensión do fenómeno da integración e un verdadeiro compromiso político, que non só leva consigo a necesidade de modificar os modelos culturais que transmite a escola, senón que tamén obriga a cambiar o mesmo feito educativo e os propios centros escolares. Favorecer ese sistema educativo de calidade, que sirva de motor para a construción dunha nova cidadanía intercultural, é actualmente un dos grandes retos da sociedade en xeral e da educación en particular. A calidade da educación perdería sentido se non alcanza a todos os alumnos, especialmente a aqueles que se ven desfavorecidos. Non pode haber calidade sen equidade porque, do contrario, pódense rachar delicados equilibrios sociais do Estado do Benestar. Non é tanto unha

cuestión de altruísmo como da necesidade de cohesionar a sociedade (cfr. Santos Rego, 2009b).

3.1. Atención á diversidade

Tal como deixamos apuntado no primeiro capítulo, en referencia á función social da educación, nos últimos vintecinco ou trinta anos tense rompido o consenso social sobre os obxectivos que deben perseguir as institucións escolares e sobre os valores que deben fomentar. Con todo, a necesidade de reformulación do sistema educativo xa viña de antes. En España, nos anos sesenta, a pesares da obrigatoriedade crecente do ensino, fixéronse máis insistentes as críticas ao modelo educativo por entón vixente, polo seu carácter selectivo, academicista, illado da vida cotiá e, polo tanto, afastado das demandas sociais; todo o cal deixou sen xustificación á escola.

A orientación á homoxeneidade dos centros educativos tradicionais pode levarlos a excluír a quen non coincide co que os profesores esperan e a conceptualizar diversidade e discrepancia como problemas e fracasos do individuo, obstaculizando deste xeito, non só a integración dun número de alumnos cada vez maior, senón o alcance doutros importantes obxectivos educativos, como a tolerancia ou a democracia. Nese paradigma escolar selectivo, ser e manifestarse diferente comporta un conflito, en tanto require dunha atención diferenciada que o modelo escasamente prevé. As accións da escola teñen pasado por diferentes tipos de respostas: expulsar do centro ao alumno que presenta problemas; establecer grupos de reforzo, complementarios ás actividades realizadas na aula, pero fóra do grupo de referencia; grupos paralelos dentro dun mesmo nivel e/ou distintos tipos de agrupamentos de alumnos xa nun modelo selectivo actual, máis evolucionado.

Considerando a diversidade como a natural diferenza entre as persoas (en capacidades; actitudes; entorno social, cultural, económico...) —o que constitúe un indubidábel aporte de riqueza para os grupos humanos—, por atención á diversidade deberá entenderse o conxunto de estratexias educativas e pedagóxicas orientadas a satisfacer as necesidades educativas de todo o alumnado, no marco dun proxecto educativo común. Besalú (2002a:38) entende que hai dous grandes modelos para acoller a diversidade en educación : Un, o máis común, é o que considera que atender á diversidade significa ocuparse precisamente dos alumnos diversos, é dicir, problemáticos, dado que, ao parecer, nas aulas soen coexistir algúns alumnos normais

con bastantes alumnos diversos. Os medios para atendelos, dende este enfoque, poden ser moi variados e irían dende a repetición de curso ata a atención individualizada dentro ou fóra da aula, pero preferentemente considérase mellor que sexan atendidos aparte do grupo dos normais. O outro modelo estima que diversos son todos os alumnos e que, en consecuencia, a atención á diversidade non é senón un sinónimo da boa pedagogía, porque todos os alumnos han de poder desenvolver ao máximo as súas posibilidades e capacidades, recibir a atención que precisen para compensar os seus déficits e aprender así o que a sociedade considera coñecementos mínimos, para poder ser cidadáns libres e autónomos e ser respectados como persoas.

A atención á diversidade dende a perspectiva da diferenza ten orixe nos países escandinavos nos anos sesenta, introducíndose nos textos lexislativos o principio de “normalización”, consistente en proporcionar ás persoas con discapacidade as condicións de vida e aprendizaxe o máis parecidas posible ás do resto do alumnado. Dende a perspectiva da desigualdade, as orixes da concepción da atención á diversidade, están centradas en factores asociados a problemáticas de tipo socioeconómico ou sociocultural. Fernández Enguita (2001) identifica tres tipos de desigualdades, téndose concretado tradicionalmente a resposta educativa ás mesmas nas seguintes dimensións:

- Desigualdade derivada de factores socioeconómicos (clase social) – Educación Compensatoria.
- Desigualdade derivada de factores socioculturais (xénero) – Coeducación.
- Desigualdade derivada de factores socioculturais (etnia) – Educación Intercultural.

Pouco a pouco, vaise impondo un concepto diferente de escola, a denominada escola comprensiva, que é aquela que ofrece de forma integradora un mesmo currículo a todos os alumnos dende a diferenciación nos procesos de ensinanza e de aprendizaxe. O principal reto da ensinanza comprensiva atópase no feito de que, cun currículo común para todos os alumnos nun único tipo de centro, debe darse resposta á diversidade de necesidades educativas dos estudantes, derivadas, entre outras, dos diferentes niveis de capacidade, aprendizaxe, interese e motivación que presentan e facelo dende as particularidades de diferentes culturas, valores de referencia ou distintas etnias.

3.2. Educación Compensatoria

En sentido amplo, seguindo a definición realizada por Muñoz Sedano (1997), denomínase política educativa compensatoria ao conxunto de medidas políticas, económicas, sociais e escolares de discriminación positiva que se aplican sobre unha poboación afectada por pobreza económica, social e cultural, en orde a reducir e paliar a súa desvantaxe no sistema educativo. En sentido estrito, entenderemos por tal o conxunto de programas específicos de atención educativa a poboacións (grupos ou individuos) socioculturalmente deprivadas. Tal e como destaca o *Consejo Escolar del Estado* (2001:308), unha política educativa que compense as desigualdades será aquela que consiga que ao final do proceso educativo se produza unha igualdade de resultados, non no sentido de que todos alcancen a mesma meta, o que é imposible, senón que polos resultados finais non se saiba cal era a posición de partida de cada quen.

A posta en marcha da estratexia compensatoria tivo orixe nas teorías do déficit xurdidas en Estados Unidos nos anos sesenta¹. Segundo aquel enfoque, a causa da inadaptación dalgúns nenos e nenas á marcha regular das clases estipuladas como normais no desenvolvemento do currículo, eran as carencias (déficits) de tipo cognitivo, ocasionadas por razóns múltiples de carácter individual ou social². A tarefa asignada á educación compensatoria sería a de encher o foso destas carencias, para conseguir a plena integración dos afectados no proceso regular da formación escolar. A escola establece unhas condicións de éxito para o termo medio do alumnado e constata que existe un sector do mesmo que ten poucas probabilidades de alcanzar esas metas, debido a diferenzas físicas, psicolóxicas, sociais, étnicas, etc., que obstaculizan gravemente eses logros. A compensación fai referencia á vontade de contrarrestar esa situación de desigualdade, mediante unha política de igualdade de oportunidades.

A educación compensatoria entendeuse durante moito tempo como unha educación “especial”, neste caso por razóns de procedencia do alumnado (inmigrantes), da súa etnia (xitanos), da súa situación social-familiar (marxinación, pobreza) ou pola peculiar situación laboral dos seus proxenitores (temporeiros, feirantes). A resposta do sistema educativo era o recurso a un profesorado “especialista”, valéndose con

¹ En España, aínda que a LXE de 1970 xa establecía algunhas previsións nesa dirección, non sería ata a publicación do Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria, cando se realizase unha regulación detallada da mesma.

² A educación compensatoria, din Grañeras *et al.* (1997:39), nace a cabalo de dúas cuestións capitais: a diversidade social e a dificultade escolar.

frecuencia de prácticas excluíntes³; reproducindo, en suma, as desigualdades que se pretendían compensar (Echeita e Sandoval, 2002). Como apunta Fernández Enguita (1999:146), pode producirse o efecto perverso de que, en virtude da existencia do reforzo externo que proporcionan os docentes de compensatoria, o profesorado ordinario decline calquera responsabilidade.

Algunhas das críticas presentadas a este enfoque educativo fundaméntanse, dunha parte, na artificialidade de establecer estándares, cando é sabido que non existe o alumno medio, e doutra na ideoloxía subxacente aos mecanismos compensatorios, que veñen a ser medios para ofrecer ao alumno maiores posibilidades de chegar ás condicións de éxito preestablecidas, non dende as súas condicións individuais de éxito senón dende o listón sinalado polo sistema. Vexamos algúns dos moitos reproches que se lle teñen feito ao Programa de Educación Compensatoria en España:

- Para a igualdade de acceso utilizáronse prácticas segregadoras, como foron as *aulas de compensatoria* e as *escolas de educación especial*.
- Intervencións á baixa. A existencia de itinerarios diferentes nega a determinados alumnos as posibilidades de acadar uns coñecementos básicos.
- Tendeuse ao traballo individual, esquecendo o contexto, o entorno.
- Considerar ao alumno como “deficitario” e tentar resolver o problema de maneira compartimentada, con reforzos individuais específicos fóra da aula, que remarcen máis a súa situación de exclusión.
- Enfoque etnocéntrico. Identificar as diferenzas culturais ou étnicas como trazos marxinais.

Os primeiros programas, na crenza de que o baixo rendemento destes grupos se podía resolver alterando os *inputs* das escolas (gastos por alumno, equipamentos, ratio alumnos-profesor, etc.), non conseguiron alterar substancialmente os resultados. En xeral, das avaliacións feitas aos programas tradicionais de educación compensatoria, conclúese que os resultados en canto á redución das desigualdades entre alumnos de

³ Establécense agrupamentos por niveis de capacidade, recórrase ao reforzo selectivo, a tutoría personalizada, os cursos e servizos de apoio complementarios, clases de recuperación, ou especialistas externos, entre outros.

diferentes clases sociais non foron nada satisfactorios. As prácticas segregadoras, etnocéntricas, centradas unicamente no alumno, a redución dos obxectivos e expectativas da maioría dos programas postos en práctica, remataron en fracaso. A realidade ensinounos que as políticas compensadoras non compensan, o alumnado segue sufrindo o rexeitamento, a súa situación socio-económica mantense igual e engádeselle o fracaso escolar á lista das etiquetas que o marxinan da escola e da sociedade. O etiquetado dos “compensados” obrou en dirección contraria á pretendida, posto que as expectativas e motivacións dese alumnado baixan considerablemente, autocumpríndose a profecía. As iniciativas de educación compensatoria desenvolvidas nos centros, segundo apuntan Aguado *et al.* (1999:197), reproducen “en paralelo” as tradicionais estratexias aplicadas aos alumnos “con dificultades de aprendizaxe”, as cales supoñen un retardo no ritmo de aprendizaxe e unha diminución das esixencias de rendemento en áreas fundamentais.

Unha explicación a este fracaso veu da man do Informe Coleman (1966)⁴, que identificou a “privación cultural” familiar como a principal causa das desigualdades educativas (Bonal *et al.*, 1998). As diferenzas sociais son desigualdades para algúns grupos ou colectivos. A marxinación é unha realidade complexa, que non pode ser reducida á escaseza de ingresos, senón que se manifesta en diferentes tipos de privacións: desemprego, vivenda, saúde e educación, entre outras. Os problemas educativos de certos grupos sociais son consecuencia, por unha parte, das súas dificultades económicas e sociais, e, por outra, da distancia social que os separa da institución escolar, que posúe uns valores distintos aos seus e lles esixe unhas pautas de conduta que non coinciden coas súas. Desta maneira, as dificultades escolares, fracaso e abandono que presentan estes alumnos, non se poden explicar por deficiencias individuais, senón pola súa pertenza a colectivos en desvantaxe social. Conclúese que a compensación non debía limitarse ao aspecto instrutivo exclusivamente, á marxe dos problemas de personalidade, auto-estima, motivación, expectativas, e outros. Unha avaliación máis realista das capacidades e necesidades dos nenos obxecto das medidas compensatorias, así como das características do seu medio familiar, permitiría eliminar moitos dos prexuízos sobre as desvantaxes da cultura da pobreza e consecuentemente alcanzar maiores logros educativos.

⁴ Un informe de características parecidas, o *Plowden Report*, publicouse o mesmo ano en Gran Bretaña.

Todo isto débenos levar a tomar en consideración, non só á escola senón tamén á comunidade na que a escola está enclavada. En palabras de Aguado *et al.* (1999:197), as accións e programas compensatorios son válidos cando se deseñan e aplican tras unha axeitada análise de necesidades e en conxunción con accións propias do enfoque intercultural que impliquen a todos e cada un dos participantes no proceso educativo e vaian asociados a recursos sociais máis aló do ámbito escolar.

3.3. Educación Inclusiva

Para rachar coas tradicionais prácticas segregadoras, xorde nos noventa a *escola para todos: a educación inclusiva*. Por inclusión enténdese a garantía do dereito, non só a estar e pertencer, senón a participar de forma activa na aprendizaxe e na comunidade. Neste movemento internacional de loita, inicialmente, contra a segregación no campo da chamada Educación Especial⁵, conflúen iniciativas e proxectos procedentes de ámbitos educativos moi dispares; vinculados, segundo Echeita e Sandoval (2002), á tarefa de como (e por que) acadar nos sistemas educativos o equilibrio entre o que debe ser común (comprensividade) para tódolos alumnos e a atención á diversidade de necesidades educativas derivadas da singularidade de cada estudante, sen xerar con elo desigualdade nin exclusión.

O obxectivo das escolas inclusivas (Stainback, 2004:11-12) consiste en garantir que todos os alumnos –os discapacitados físicos e psíquicos graves e profundos, os que presentan serios problemas de disciplina, os correntes, os superdotados e quen están en situación de risco– sexan aceptados en pé de igualdade, recoñecidos polo que cada un ten que ofrecer á comunidade educativa e se lles ofrezan as adaptacións curriculares e as axudas precisas para que a súa aprendizaxe sexa satisfactoria. Por regra xeral, isto conséguese mediante a participación de pais, profesores e alumnos no funcionamento cotiá e nas decisións das súas respectivas escolas, o que supón capacitar e dar responsabilidade e voz a todos os compoñentes da escola para que participen na construción dunha comunidade positiva dentro dela.

⁵ Este novo enfoque substitúe a expresión *necesidades educativas especiais* pola de *barreiras á aprendizaxe e á comunicación*. O cambio que elo supón non é so terminolóxico. Tal como afirman Carbonell e Martucelli (2009:109), mentres que as necesidades educativas sitúan no alumno a causa das súas dificultades, ao falar de barreiras á aprendizaxe atribúense as principais causas destas dificultades ao contexto educativo.

Carbonell e Martucelli (2009:110-111) proporcionánnos unha relación dos factores que se consideran clave para construír unha escola inclusiva:

- É necesario que a escola facilite o entorno e os medios adecuados para o desenvolvemento, e que se identifiquen e se removan as barreiras que a mesma institución escolar crea.
- É necesario dotarse dunha estrutura de centro flexíbel, capaz de adaptarse ás características e necesidades do alumnado e do profesorado.
- O centro e o profesorado han de partir da experiencia e dos coñecementos propios, dos seus éxitos, que seguramente son moitos, e tamén do recoñecemento e análise das súas dificultades.
- Cabe implementar unha organización interna que facilite e estimule a colaboración entre os docentes tanto na planificación como no traballo de aula.
- Deberán entenderse as dificultades (entre as que se conta a heteroxeneidade presente nas aulas) como oportunidades para diversificar a resposta educativa, que pode servirse do potencial de aprendizaxe que supón o traballo cooperativo do alumnado e a colaboración entre iguais.
- Incorporar a avaliación de resultados como o elemento xerador do proceso de cambio.
- Cabe deseñar e promover plans de formación *ad hoc* do profesorado, que non se limiten ás cuestións didácticas e ao tratamento da diversidade na aula ordinaria, senón que reflexionen sobre a importancia das expectativas e das actitudes do profesorado. Que supoñan, sobre todo, a reflexión encol da propia experiencia, coa colaboración de asesores externos cando sexa necesario.

3.4. Educación Intercultural

Calquera educación no mundo moderno é, pola súa propia natureza, intercultural ou non é nada (García Carrasco, 1992:29). Asociar ao substantivo “educación” o adxectivo “cultural” mesmo pode resultar redundante. Campillo Díaz (2005:161) advirte acertadamente a este respecto que se aceptamos a idea de que a educación é unha práctica que se recrea nun espazo e nun ambiente no que se materializan valores, e se poñen en

xogo, en situacións simétricas, puntos de vista acerca das culturas, a saúde, a democracia..., dando lugar ao respecto e ao consenso, á reflexión particular e á autorreflexión conxunta, é posíbel prescindir de todos eses adxectivos cos que se queren apuntalar as funcións que deben auspiciar a educación, en xeral, e a escola, en particular. A educación intercultural (Besalú, 2002a) é a educación en si mesma, é dicir, nun contexto onde se ten en conta (dun xeito ou outro) a diversidade dos diferentes grupos, a educación, necesariamente é intercultural, pois estanse relacionando continuamente as diferentes culturas; así, o que varía son os modelos que se adoptan para xestionar esta diversidade. Non se trataría en definitiva, de inventar nada, senón de recrear a mellor tradición pedagóxica, aquela que sempre tivo claro que para educar ás persoas hai que coñecelas, respectalas e acollelas na súa diversidade. A educación intercultural non é máis que unha educación de calidade para todos.

3.4.1. Consideración da diversidade cultural

A perspectiva intercultural é relativamente recente. Santos Rego *et al.* (1994:181), de acordo con Ramsey (1989), aseguran que a incorporación do enfoque multicultural internacional no currículo educativo e na formación do profesorado iniciouse na década dos sesenta⁶ a través de centros que ofrecían unha breve formación en-servizo para profesores que desempeñaban o seu labor en contextos con acusados problemas de segregación racial/étnica/cultural. Os comezos, segundo Malgesini e Giménez (1997:98), consistiron polo xeral na aplicación dos programas de educación compensatoria como primeiro intento de igualar as posibilidades de éxito escolar e de reducir o fracaso escolar dos nenos culturalmente diferentes. Tratábase de resolver as dificultades de aprendizaxe que atopaban os fillos dos inmigrantes estranxeiros, debido sobre todo á barreira lingüística.

Como resultado das migracións chegou ás escolas alumnado doutros grupos étnicos e culturais, alterando significativamente, e para sempre, as rutinas e as formas tradicionais de facer que se viñan levando a cabo ata o momento. O impacto desta nova

⁶ Non faltan autores, sen embargo, que sitúan, tanto a idea da educación intercultural como a filosofía que a inspira, no sistema educativo francés. Así, Phillips (1997:179) afirma que se trata dun enfoque forxado arredor dos anos setenta por asesores europeos e formadores de docentes ligados a centros de difusión do francés no estranxeiro e, por elo, sensibilizados profesionalmente tanto cara ás cuestións relativas á diversidade de linguas e culturas, como aos fenómenos de relacións interculturais; tendo sido percibido como un “asunto” de especialistas que traballan no campo internacional e interesados indirectamente polo fenómeno da inmigración.

situación demográfica e xeopolítica (Essomba, 2006) situou na educación grandes esperanzas, atribuíndoselle un rol protagonista á hora de resolver o denso crebacabezas de variábeis que nos ha permitir unha convivencia fundamentada na equidade e a igualdade de dereitos para todos; resaltando o papel dos centros educativos como espazos idóneos para a construción da propia identidade, para o encontro e a convivencia, para participar e aprender a participar. Os colexios deben actualizar o seu proxecto de acordo cos novos alumnos que reciben, e é igualmente un deber do profesorado con alumnos inmigrantes doutras culturas (Merino, 2006:60) formarse e informarse, non esperar a que *papá ministerio* ou *mamá municipio* lle resolvan as cousas, alegando que non o prepararon para escolarizar a este tipo de alumnos; sendo ademais conscientes da falla de eficacia das actuacións illadas do profesorado.

A maioría dos países que constitúen a Unión Europea, segundo Siguan (1998:19-23) teñen adoptado medidas relativamente similares en relación cos alumnos estranxeiros, podendo agruparse estas nos seguintes apartados:

- a) Medidas dirixidas a facilitar a integración destes alumnos no sistema escolar. Entre elas estarían: as que teñen por obxecto mellorar o coñecemento da lingua do país no que se instalaron, as destinadas a compensar o atraso escolar e as dirixidas a axudar ás familias a que colaboren na tarefa da escola.
- b) Medidas dirixidas a manter as características culturais propias e en primeiro lugar a manter e perfeccionar o coñecemento da lingua da súa comunidade de orixe.
- c) Medidas dirixidas a facilitar ou a fortalecer o coñecemento mutuo entre os alumnos autóctonos e os inmigrados, como poida ser o ofrecemento de información a todo o alumnado sobre as variedades culturais da humanidade e máis concretamente das variedades culturais representadas polos alumnos estranxeiros presentes na escola.
- d) Educación pluricultural. Orientar a educación no sentido da preparación para convivir nunha sociedade pluricultural.

De acordo coa totalidade dos enfoques sobre os problemas derivados da presenza de diversas culturas dende os que haberían de analizarse e tomarse decisións curriculares (Jordán, 1992a; Ayerbe Echeberría, 2000), entre as anteriores medidas

botamos en falta un apartado dedicado á perspectiva que presta atención aos problemas sociais e económicos que están por baixo dos problemas culturais, dando prioridade á xustiza e a igualdade social.

Máis aló da presenza de grupos explicitamente definidos en función da súa orixe étnica ou nacional, na actualidade asúmese que as diferenzas culturais están sempre presentes nos contextos escolares. A educación intercultural convértese nunha necesidade e un reto para os sistemas educativos, que, ante esta nova orde mundial, máis que nunca ven cuestionada a súa función de reprodución e transmisión cultural, presentándose (Fernández García e López Peláez, 2005:14) como unha filosofía necesaria para a supervivencia e a actualización das institucións educativas. Cun pluralismo social e cultural cada vez máis acentuado, é inútil pretender soste vellos discursos e prácticas propias da sempre cuestionábel homoxeneidade cultural que outorgaba a adhesión nacional e cultural dos cidadáns a un Estado-nación, xa que (Esteve Zarazaga, 2000:17-18) o proceso de socialización converxente no que se afirmaba o carácter unificador da actividade escolar no terreo cultural, lingüístico e comportamental, ten sido esnaquizado por un proceso de socialización netamente diverxente, o que obriga a unha diversificación na actuación do profesor. Unha verdadeira educación intercultural (Provansal, 1999:29) terá que obviar a cuestión da pertenza a un conxunto étnico, rexional, autonómico ou nacional, e incidir preferentemente no que poderíamos chamar a pertenza a un marco de adscrición máis amplo –a humanidade ou o planeta– atravesado por expresións culturais múltiples, igualmente respectábeis, e polo tanto intercambiábeis, sendo a diversidade un factor de enriquecemento mutuo e non un pretexto para a exclusión.

Nesta mesma liña, Aguado *et al.* (1999:24-25) realizan unha serie de consideracións en relación coa diversidade cultural:

- a) É preciso evitar unha visión superficial ou frívola da cultura cando se considera en termos de diferenzas culturais en educación, e distinguila de conceptos que só parcialmente se solapan con cultura, como son “raza” ou “grupo étnico”.
- b) Cuestionase máis que noutros momentos históricos a homoxeneidade e o monocentrismo da cultura occidental.

- c) Xunto ás formas tradicionais de diversidade cultural –grupos étnicos, minorías lingüísticas, inmigrantes, medio rural-urbano–, a educación ha de ter en conta outras formas de diversidade cultural –rapaces, anciáns, discapacitados, drogadictos, etc.–, atendendo ademais á complexa imbricación de diferenzas culturais con diferenzas de clase social.
- d) Non todas as características ou elementos dunha cultura gozan de igual valor para as persoas que se identifican con ela. Hai compoñentes culturais esenciais que representan os aspectos de adhesión máis básicos dun grupo social concreto. Ademais, cada persoa ou grupo vive a súa cultura de forma específica aínda compartindo elementos comúns co seu grupo de referencia.
- e) As diferenzas culturais deben considerarse máis como constructos dinámicos e relacións construídas socialmente, que como características estáticas, fixas, adquiridas ou inherentes aos grupos e individuos.
- f) Unha das funcións esenciais da educación é a configuración nas persoas de disposicións –coñecementos, valores, intereses, habilidades– acordes co programa cultural específico que lles sirvan para entender, participar e mellorar un medio social concreto.
- g) A relación entre cultura e conduta non é simple pois a cultura inflúe, máis que dita, a conduta; afecta ás estratexias que se utilizan e á forma en que interactúan.

Cómpre tomar conciencia dos desequilibrios que produce a inxusta orde económica internacional existente e promover actitudes, condutas e cambios sociais que eviten a discriminación e favorezan as relacións positivas, posibilitando o desenvolvemento das culturas minoritarias. Un programa intercultural no campo da educación haberá de resolver as situacións relacionadas co descoñecemento mutuo entre os distintos grupos culturais que integran a sociedade, coa necesidade de convivir respectando as características culturais propias, co acatamento dos dereitos comúns superiores aos particulares e coa desigualdade de oportunidades. Fronte ao monoculturalismo asimilador (etnocentrismo) e a pluralidade acrítica (illamento), a Educación Intercultural subliña a vontade de apertura, constituíndo a resposta axeitada á multiculturalidade xurdida das migracións interiores e exteriores e do recoñecemento da minoría xitana. Educar para o pluralismo e a interculturalidade supón educar no

respecto a todas as identidades, promovendo a formación de persoas abertas e críticas que poidan participar da riqueza que proporciona a diversidade cultural en condicións de igualdade. O que é razoábel esixir á escola, afirma Santos Rego (1994a:XV), é que contribúa sen reparos á propia aceptación da diversidade como un valor, diferenciando, ao tempo que integrando, un proceso de aceptación simbólica (adquisición de actitudes favorábeis cara a representación hipotética da diversidade étnico-cultural) doutro de aceptación funcional, ou sexa, o que crea as condicións para que os membros de distintos grupos sexan capaces de traballar xuntos nas escolas a prol de metas e éxitos compartidos.

Aínda que existen entre eles importantes diferenzas⁷, segundo Aguado (2003), o desafío intercultural dos anos noventa comparte co desafío compensatorio dos anos sesenta un obxectivo moi ambicioso: construír unha sociedade máis xusta a través da educación. Da análise daquel intento, o primeiro en utilizar os datos e teorías proporcionados pola psicoloxía para transformar, a gran escala, unha realidade social, a autora extrae importantes conclusións:

1. As desmesuradas expectativas con que se emprenderon son, en parte, responsábeis da decepción producida polos seus resultados, especialmente a curto prazo.
2. O seguimento lonxitudinal dos programas de educación compensatoria (realizado na década dos setenta) reflectiu unha eficacia significativa na redución do abandono escolar e das repeticións de curso dos alumnos en desvantaxe, non detectada nas avaliacións iniciais baseadas no rendemento e o cociente intelectual.
3. Os programas deben basearse nunha teoría solidamente establecida que inclúa unha explicación coherente e comprensiva dos obxectivos a alcanzar, os seus posíbeis atrancos e os procedementos que permitan superalos e arredor da cal estruturar, como compoñente básico da intervención, a formación dos profesores que os van a aplicar, que debe ser, ao mesmo tempo, teórica e práctica.

⁷ A proposta realizada dende a Educación Intercultural parte, segundo Aguado (2003), de presupostos radicalmente distintos aos propios da Educación Compensatoria; a diversidade cultural supón a valoración específica de cada cultura e o respecto do ritmo de cada individuo pertencente a ela así como do feito de ser a escola quen debe acomodarse aos diferentes ritmos de aprendizaxe cultural e non á inversa.

4. Os cambios cuantitativos baseados na teoría da privación cultural, como adiantar a idade de ingreso á escola ou prolongar a súa estancia nela, non resolven os problemas orixinados por causas de tipo cualitativo que residen nas limitacións da escola para adaptarse á diversidade.
5. Para que sexan eficaces a longo prazo, as innovacións educativas deben levar esta acción a cabo de forma continua.
6. É necesario intervir tamén sobre as principais condicións ambientais que orixinan os problemas cuxos efectos se pretenden modificar, e levar esta acción a termo a distintos niveis (diminuindo por exemplo, a distancia entre a escola e a familia ou traballando contra a exclusión no conxunto da sociedade).

Con todo, as respostas á diversidade dende o enfoques compensatorio e o intercultural, como pode comprobarse no cadro 3.1, son ben diferentes.

Cadro 3.1
Formulacións e respostas dende os enfoques Compensatorio e Intercultural

Enfoque compensatorio		Enfoque intercultural	
Formulación	Resposta	Formulación	Resposta
Os alumnos de minorías teñen grandes carencias. É necesario facer un diagnóstico para detelas.	Detectar as súas dificultades, os seus puntos febles, para deseñar accións compensatorias: asistencias sociais, apoios.	O alumnado de diferentes culturas ten capacidades, intereses, necesidades educativas, potencialidades, valores, coñecementos, costumes, expectativas..., uns comúns e outros diferentes.	Avaliar as súas potencialidades e intereses. Respecto a cada quen e intercambio e enriquecemento mutuo. Relación co alumno/a e coas familias.
Non teñen adquiridos a unha idade determinada os conceptos, hábitos, valores... axeitados.	Igual tratamento e esixencias para todos.	Non teñen que ter idénticos contidos adquiridos no mesmo momento. Todos teñen que desenvolver unhas capacidades: motoras, sociais, cognitivas...	Traballar todo tipo de capacidades. Traballar distintos tipos de contidos e actividades, segundo as necesidades e intereses de cada quen, incluíndo contidos das diferentes culturas.
Soen ter maior fracaso escolar polas súas dificultades de aprendizaxe.	Necesidade de aulas ou centros especiais para unha correcta atención: recuperacións, repetición de actividades, menos esixencias, redución de mínimos, menos estímulos...	Dáse a mesma heteroxeneidade en canto a capacidade de aprendizaxe no alumnado de minorías que no resto. O fracaso é debido, entre outras causas, á gran distancia que hai entre a súa realidade e a escola, e ás baixas expectativas.	Partir da súa realidade, experiencias e puntos fortes. Expectativas positivas. Diversas estratexias metodolóxicas. Variedade de agrupamentos. Diferentes tipos de actividades. Enriquecemento.

Fonte: Jausi Nieva e Rubio Carcedo (1998)

3.4.2. Concepto de Educación Intercultural

A educación intercultural, ademais de facer proliferar distintas formas de adxectivar este movemento como *intercultural*, *multicultural*, *pluricultural* ou *transcultural*, ten evidentes puntos de contacto con distintas correntes paralelas, entre

outras (Jordán, 1992a; Sabariego, 2002; Aguado, 2003; López Reillo, 2006): educación multirracial, educación antirracista, educación multiétnica, educación bilingüe, educación plurilingüe, educación multilingüe, educación para a paz, educación para a solidariedade, educación para a democracia, educación polos dereitos humanos, educación para a cidadanía, educación inclusiva, educación global, educación en valores, educación moral e educación cívica.

Precisar o concepto de Educación Intercultural non é tarefa fácil, en tanto, como afirman Aguado *et al.* (1999:81-82), non é un constructo de significado unitario, senón que inclúe variedade de crenzas, políticas, enfoques e prácticas en relación coa atención educativa en sociedades multiculturais.

1. O concepto e significado da Educación Intercultural tense presentado con pouca clareza e de forma ambigua, coexistindo en ocasións visións contraditorias entre profesores, administración, pais, expertos, etc.
2. Certo reduativismo asimílaa con propostas lingüísticas, compensatorias, antirracistas, e outras.
3. Dilemas e contradicións en canto que defende certo grao de relativismo cultural e axiolóxico, ao mesmo tempo que propugna os valores morais que o xustifican como proposta educativa e social máis aló da perplexidade inmovilizadora do relativismo sen reparos, a folclorización e a fragmentación culturais.
4. Necesidade de evitar algúns riscos propios dos particularismos culturais: ancoraxe nunha identidade cultural fixa e inmutábel; illamento e intolerancia; estigmatización e marxinalización social e fragmentación dos procesos escolares.
5. Focalización en aspectos de cultura e diferenzas culturais con certa tendencia a ignorar outros referidos ao racismo institucional ou ás diferenzas en posibilidades de acceso a recursos e participación política.

A diversidade e a imprecisión da terminoloxía utilizada neste ámbito de estudo é unha expresión máis da súa complexidade. O que se entenda por interculturalidade ou interculturalismo está en función do tipo de diferenzas ou de problemas aos que se aplique: a cuestión da lingua e cultura de orixe dos inmigrantes, as categorías socioeconómicas como principal diferenza cultural, a construción da unidade europea ou

a loita contra o racismo e a xenofobia, entre outros. Entre o profesorado, a confusión conceptual constitúe igualmente unha nota característica, convivindo basicamente, de xeito paralelo ao que acontece cando abordamos o tema da atención á diversidade, dúas concepcións do que debe ser a educación intercultural. Mentres para uns, asegura Besalú (2004:50), é aquela que ten por obxecto a todos os alumnos e, próxima aos postulados da educación antirracista, propugna fundamentalmente un cambio ideolóxico e estrutural, de mentalidade e de comportamento, para outro sector importante sería a que ten por obxecto esencial os colectivos minoritarios e por interese prioritario dotalos daqueles coñecementos e competencias que lles permitan gozar dunha verdadeira igualdade de oportunidades na sociedade de recepción. Esta última, coñecida como a perspectiva do déficit por percibir aos alumnos minoritarios como faltos dos requisitos lingüísticos e académicos e con pautas culturais familiares incompatíbeis ou entorpecedoras da dinámica escolar usual, necesitados en suma das prácticas compensatorias, corresponde ao grupo dos que perciben a diversidade cultural como problemática.

Habida conta da confusión existente sobre o que debe ser a educación intercultural, cómpre primeiramente referirnos a algunhas das ideas erróneas sobre a mesma, pasando logo a precisar que debemos entender exactamente por tal concepto. A este respecto, Jordán (2001a:48-49) sinala unha serie de equívocos conceptuais sobre a materia:

- a) A educación intercultural redúcese á chamada educación compensatoria ou mesmo, en ocasións, confúndese con esta; co conseguinte perigo de pensar que os alumnos dos grupos migratorios son normalmente deficitarios.
- b) Outras veces, os educadores conceden un valor excesivo ás diferenzas culturais, polo que tratan de manter vivas no contexto escolar as diferentes culturas, e ademais de maneira separada; é o que algúns chaman educación multicultural extrema.
- c) Concibir a educación intercultural como un ideal pedagóxico pluralista e humanista, pero con pouca repercusión práctica (por exemplo, as actividades

culturais folclóricas, organizadas puntualmente e desconectadas do currículo ordinario da escola)⁸.

- d) Crer que a educación intercultural só ten sentido cando nunha escola hai un número significativo de alumnos de grupos minoritarios.
- e) Concibir a educación intercultural como un conxunto de actividades pensadas e dirixidas exclusivamente aos alumnos culturalmente minoritarios.

Cuestionando esta última perspectiva, son moitos os autores (Marcelo, 1994; Muñoz Sedano, 1997; Siguan, 1998; Aguado *et al.*, 1999; Ayerbe Echeberría, 2000; Besalú, 2002a; Soriano Ayala, 2003) que aseguran que, cando falamos de educación intercultural, non estamos a referirnos a un conxunto de obxectivos e estratexias educativas que deban dirixirse unicamente ao alumnado de minorías étnicas e culturais nin que deba terse en conta exclusivamente naqueles centros que escolarizan alumnado pertencente ás mesmas; trátase, máis ben, de introducir unha nova perspectiva no proceso educativo, que deberá contar entre as súas finalidades fundamentais a de conseguir que os membros do grupo maioritario acepten como iguais aos dos grupos minoritarios, entendendo que a diversidade fai referencia á raza, pero tamén ao sexo, relixión, clase social e capacidade, entre outros aspectos. Os seus obxectivos afectan a todos os cidadáns, entre eles os profesores e os alumnos: desterrar os prexuizos e estereotipos, respectar e valorar diferentes culturas, promover os intercambios entre persoas e grupos culturalmente diferentes, ou atender a unha axeitada inserción escolar e social dos alumnos, sexa cal sexa a súa orixe e procedencia.

A Educación Intercultural é (Comisión das Comunidades Europeas, 1994; Arnaiz e De Haro, 1995; Sales e García, 1997; Siguan, 1998; Aguado *et al.*, 1999; Muñoz Sedano, 1999; Jordán, 2001a; Soriano Ayala, 2003; Alcalá, 2004) unha perspectiva, un novo enfoque educativo de carácter dinámico ou cambiante que, partindo do respecto e valoración da diversidade cultural e nun contexto de igualdade de

⁸ Diferentes autores (Merino Fernández e Muñoz Sedano, 1995; Terrén, 2001; Carbonell, 2005; Tébar, 2006) prevénnos fronte ao risco de disolver o reto educativo que temos formulado nos termos de aprender a ser e a convivir nunha prédica superficial da tolerancia, na confección do que Torres Santomé (1993) chama o “currículum do turista” —construído a base de “abelorios, musiquiñas, exotismo, volantes e cus cus” (Carbonell, 2005)—, de e na provisión dun bo repertorio de respostas aprendidas (“politicamente correctas”) que amosen un cambio na superficie, agochando o conxunto de relacións conflitivas, reais, de dominación e de submisión existentes entre os membros do grupo maioritario e os dos grupos minorizados. A formulación intercultural debe ir máis aló da didáctica da aula, reducida a programas puntuais, e organizar unha acción educativa global a nivel de centro, articulando actuacións referentes ao modo en que se producen os procesos de aprendizaxe.

oportunidades/resultados⁹, pretende, a través do intercambio, o diálogo e a colaboración, formar a todos os alumnos nunha competencia intercultural madura, é dicir, dotalos dunha bagaxe de aptitudes e actitudes para funcionar adecuadamente nunha sociedade democrática baseada na igualdade, a tolerancia e a solidariedade. Fai referencia a un proceso no que, mediante procedementos cognitivos, actitudinais, condutuais e normativos, as persoas desenvolven competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamento e acción (García Castaño, Pulido Moyano e Montes del Castillo, 1993:100), que supón unha reconceptualización do valor da diversidade cara aos principios de igualdade, xustiza e liberdade, e todo elo para establecer un compromiso permanente coas culturas minoritarias (López Melero, 1998), de xeito que a promoción educativa trate de impedir que a diferenza social, cultural e étnica se constitúa en condicionante do fracaso escolar e este en antecedente da exclusión social (García Guerra, 2007:339). Santos Rego (2010a) proponnos asumila como un enfoque teórico e práctico da educación entendida como marco de interpretación e acción reflexiva, que valora a diversidade cultural procurando a igualdade de oportunidades de todos os alumnos, así como una xestión pedagóxica da aprendizaxe dirixida á optimización das distintas pero relacionadas dimensións do proceso educativo, pensando no logro de competencias interculturais susceptíbeis de axudar ao benestar das persoas nun mundo conectado.

Poñer en práctica os valores propios dunha sociedade multicultural esixe dispor da axeitada competencia intercultural, composta, coincidindo coa definición xeral de competencia, de *coñecementos, habilidades ou destrezas e actitudes* (Aguado, 1996). As actitudes interculturais¹⁰ refírense a cualidades como a curiosidade e a apertura, aceptando

⁹ A este respecto, Camps (1993:53) afirma que a experiencia educativa ensina que a igualdade de oportunidades segue sendo un mito. Non abonda a escolarización pública e obrigatoria, non abonda a coeducación nin a educación integrada para que se dea automaticamente a igualdade de oportunidades. Na práctica, os costumes, os hábitos, as mentalidades, os estereotipos e, sobre todo, as diferenzas económicas continúan discriminando aínda que exista unha clara vontade de superar as desigualdades.

¹⁰ Para o Colectivo Amani (2004:93), unha *actitude interculturalista* é a que:

- Nos permite analizar outras culturas dende os seus propios patróns culturais.
- Busca o encontro e, polo tanto, nin cae no risco da guetización, nin teme o cambio que pode producir o contacto.
- Promove o encontro en igualdade no que non cabe o paternalismo, nin a relación de superioridade-inferioridade.
- Ten unha visión crítica das culturas e, aínda que as respecte, pode rexeitar e loitar contra algunhas das súas institucións (infanticidio, marxinação de anciáns...).

As actitudes básicas da educación intercultural, segundo Muñoz Sedano (1997:33) serían as seguintes: respecto a toda persoa humana; respecto a todo pobo e á súa propia cultura; respecto á autonomía dos individuos, dos pobos e das culturas; tolerancia de ideas e de condutas individuais e grupais que non sexan contrarias aos dereitos humanos; sentido crítico fronte ás leis e situacións inxustas que lesionan os dereitos humanos; loita activa contra a discriminación racial; aceptación interpersoal; superación do egoísmo e do etnocentrismo; comunicación con persoas de diversas etnias e grupos; cooperación activa na

que existen outras culturas tan válidas como a nosa. Os coñecementos acerca dos grupos sociais, as súas producións e os seus costumes tanto no propio país/zona, como no do noso interlocutor, que inclúen o saber verbo doutras persoas, como se ven a si mesmas, dos procesos xerais de interacción social, e como inflúen en todo o anterior. As habilidades ou destrezas están relacionadas con:

- Interpretación e cooperación: habilidade para interpretar, dende diversas perspectivas, feitos, ideas ou documentos doutras culturas, explicalos e relacionalos ou comparalos coa propia, para comprender como pode malinterpretarse facilmente o que alguén doutra cultura di, escribe ou fai.
- Aprendizaxe e interacción: habilidade para adquirir novos coñecementos sobre outra cultura, e a destreza de por en práctica estes coñecementos en situacións reais de comunicación e interacción.

Carabaña proporciónanos un interesante contrapunto aos enfoques anteriores, un suxestivo punto de partida para reformular criticamente moitas das crenzas consolidadas sobre o tema. Segundo este autor (Carabaña, 1993:61), o que poderíamos chamar a ideoloxía multiculturalista é un complexo mal definido, case só unha actitude xeral. Tal como el a percibe é ante todo unha fe militante onde conflúen os ideais liberais da fraternidade e o mandato cristián do amor aos demais coa resaca das teorías antiimperialistas. Pero cre tamén que poden identificarse sen dificultade as súas ideas básicas, que son unha ou outra forma de relativismo cultural, unha ou outra forma de crenza na primacía do grupo (ou a cultura) sobre o individuo e unha vontade de reparar as inxustizas históricas na relación entre as culturas. Aínda que tamén ten unha forte compoñente de hipocrísia, ou, dito máis suavemente, de desexabilidade social. O multiculturalismo vai camiño, afirma por último, de converterse impensadamente na nova filosofía ambiental do noso tempo. ¿E se remataran –pregúntase Besalú (2002a:45) ao fío de reflexións desa índole– tendo razón aqueles que se refiren con ironía ao intercultural como a suma mal mesturada, claro, da fraternidade ilustrada, o amor aos demais dos cristiáns e o antiimperialismo rancio dos ex ou post comunistas? Cómpre meditar sobre todo elo e poñernos en garda, primordialmente, fronte ao risco de caer nun discurso politicamente correcto, escorado cara a unha visión nesgada na que os

construción social; corresponsabilidade social; conservación do medio natural e social; aceptación positiva das diversas culturas; sentido crítico persoal; autonomía e auto-estima.

males que nos aflixen se reducen a un asunto fundamentalmente individual e nada teñen que ver coa orde social e económica vixentes, lexitimando de paso o poder.

3.4.3. Obxectivos da Educación Intercultural

Unha meta fundamental en educación multicultural é a reforma da escola e outras institucións educativas, de forma que, a partir do recoñecemento das identidades minoritarias a través da atención á diversidade cultural, permita aos estudantes de diversos grupos experimentar unha educación equitativa e igualdade de oportunidades e resultados. O obxectivo principal da Educación Intercultural non será tanto transmitir uns coñecementos acerca da diversidade cultural, como capacitar a todos os alumnos para loitar eficazmente contra a desigualdade, a inxustiza, os estereotipos e os prexuizos socioculturais, vivir e convivir dunha maneira harmónica e enriquecedora en sociedades e contextos multiculturais concretos. Trátase de xerar nos alumnos disposicións psíquicas profundas (Jordán, 1996:65): comprensión empática dos outros, aceptación e convivencia harmónica entre eles en calidade de persoas diferentes, compromiso e implicación solidaria cos seus problemas reais, respecto e recoñecemento das diferenzas; en suma, unha serie de condutas e actitudes que calen de verdade na vida diaria, nas relacións de amizade, nos xogos, ou mesmo na convivencia extraescolar.

Os obxectivos ou finalidades deste enfoque educativo despréndense do propio sentido da interculturalidade (Galino e Escribano, 1990; De la Orden, 1992b; Jordán, 1992a, 1994, 1996, 2001a; Rosales, 1994; Nieto, 1992, cit. por del Arco Bravo, 1998:41; Aguado, 1996, 2003; Lluch e Salinas, 1996; Gimeno Sacristán, 2001; Terrén, 2001; Díaz-Aguado, 2003; Alcalá, 2004; Ortega Rojo, 2006; Essomba, 2006):

a) Fomentar actitudes interculturais positivas:

- Identificarse coa comunidade cultural propia, aínda que con espírito aberto.
- Recoñecer, aceptar e valorar a diversidade cultural da sociedade actual (sempre que tal diversidade se corresponda cos valores e os principios emanados dos dereitos humanos) e defender o dereito á propia identidade e á igualdade de oportunidades para todos os grupos etnoculturais.
- Considerar o cruzamento de culturas como fonte de enriquecemento.

- Analizar a multiculturalidade do contexto e as relacións e intercambios que se producen.
- Concienciar sobre a variedade e a heteroxeneidade interna das culturas, evidenciando que a miúdo teñen elementos comúns.
- Familiarizar a cada grupo cultural coas características culturais doutros grupos. Desenvolver o principio de que todas as culturas resultan tan válidas e significativas como a propia.
- Reducir os prexuizos e estereotipos.
- Crear actitudes positivas para a comunicación con grupos pertencentes a outras culturas.
- Analizar e entender os fenómenos de racismo, discriminación e xenofobia que se producen na nosa sociedade, e promover a acción social fronte aos mesmos.
- Iniciar en actitudes e destrezas intelectuais, sociais e emocionais non etnocéntricas que permitan ao estudante situarse adecuadamente nunha sociedade multicultural.
- Presentar a aprendizaxe doutros idiomas e culturas como algo positivo.

b) Mellorar a auto-estima dos alumnos pertencentes aos colectivos minoritarios:

- Aceptar e acoller incondicionalmente a calquera alumno, en calidade de persoa, sen etiquetalo pola súa pertenza a un grupo cultural concreto.
- Educar aos fillos e fillas de inmigrantes e/ou pertencentes a grupos culturalmente minoritarios, de forma que non se produza un desaxuste entre o que lles transmite a súa familia e o que lles ensina a escola.
- Respetar en todo momento os intereses e necesidades dos estudantes, tratando de adecuar o proceso de ensinanza aos particulares ritmos de aprendizaxe.
- Recoñecer os progresos académicos dos alumnos dos grupos minoritarios respecto dos seus puntos de partida.
- Introducir elementos culturais dos diferentes alumnos.

- Ofrecer aos estudantes a oportunidade de ser críticos e produtivos membros dunha sociedade democrática.

c) Potenciar a convivencia e a cooperación entre todos os alumnos:

- Fomentar o respecto e comprensión entre os individuos, os pobos e as culturas.
- Estimular as aprendizaxes e xogos de cooperación.
- Promover os contactos e interaccións entre grupos culturais diversos dentro e fóra da escola para desenvolver a capacidade de funcionar eficazmente en medios multiculturais.
- Capacitar para resolver conflitos construtivamente.
- Promover valores positivos como a tolerancia, o respecto, a igualdade, a solidariedade ou a liberdade.
- Atender preferentemente á calidade das relacións máis que aos medios e apoios postos en xogo.
- Comprometerse ante situacións de inxustiza e/ou discriminación por razóns culturais.

d) Potenciar a igualdade de oportunidades académicas:

- Analizar as desigualdades sociais entre os estudantes.
- Estimular e facilitar o éxito académico de todos os estudantes proporcionando unha educación de calidade e equitativa.
- Loitar contra a exclusión e adaptar a educación á diversidade dos alumnos. Planificar adaptacións curriculares normalizadas para responder ás diferentes capacidades, motivacións e estilos de aprendizaxe, sen rebaixar os niveis básicos.
- Amosar expectativas positivas respecto das posibilidades escolares dos alumnos de grupos minoritarios.

e) Reformar a educación:

- Introducir novas estratexias na aula, modificar as metodoloxías, o clima escolar, as relacións cos pais e a comunidade, e a formación do profesorado.
- Estender a proposta a todos os ámbitos sociais, non só ao educativo; e, neste, non só con atención a minorías ou inmigrantes; senón a todos e cada un dos participantes na educación.
- Favorecer o intercambio de experiencias educativas.
- Avanzar no respecto aos dereitos humanos, en cuxo contexto é preciso interpretar tanto a necesidade da propia educación intercultural como os seus límites.
- Apoiar cambios non só ideolóxicos, senón políticos, económicos e educativos que afecten a tódolos ámbitos da vida diaria.

Agora ben, é inxenuo pensar que a consecución da auténtica interculturalidade corresponde en exclusiva á institución educativa. Tal como sostén Aguado (1996), existe unha íntima conexión entre marxinalidade cultural e marxinação social, utilizándose frecuentemente as diferenzas culturais como xustificación de inxustizas sociais. Dende unha perspectiva quizás excesivamente ambiciosa, outros autores (Marqués, 1998; Sabariego, 2002; García Guerra, 2007) consideran que a educación intercultural está chamada a cambiar non só a institución escolar, os profesores, as familias, o currículo, etc., senón que debe supoñer unha transformación das estruturas e principios da sociedade no seu conxunto e en todos os niveis. Promover a educación intercultural, supón necesariamente na nosa sociedade unha loita por erradicar a pobreza e a marxinação, en tanto resulta ilusorio entender a educación á marxe das relacións de poder, da división de clases e doutros factores sociopolíticos. Defender a diversidade de linguas, culturas, ou mesmo de relixións, vai á par da loita contra as desigualdades e as causas que as provocan. A este respecto, di Martucelli (2002:15) que o encontro dunha estrutura social cada vez máis movediza e atravesada pola lóxica da exclusión social, cunha aspiración cada vez máis lexítima ao recoñecemento da diversidade cultural, provoca necesariamente novas tensións. Os problemas socioeconómicos e as realidades socioculturais teñen, incluso, tendencia a separarse. Ás veces, parece que se trata de fenómenos que non teñen ningunha relación entre eles. Outras veces, polo contrario, suponse que a subordinación entre eles é de rigor, non sendo a diversidade cultural, a fin

de contas, máis ca un problema episódico fronte ao drama da exclusión social. En realidade, nin a tese da independencia, nin a postura da subordinación dan conta cabalmente do proceso en curso. A evolución opera, asegura este autor, nos dous sentidos. A exclusión económica explica con frecuencia os encerros culturais aos que son conducidos tanto algúns inmigrantes como certos autóctonos de sectores populares; e por outra banda, a reclusión en modelos culturais impostos acaba por ter incidencia sobre os niveis de integración social.

3.4.4. Modelos e programas en Educación Intercultural

Non é doado sintetizar a abundante variedade de diferentes realizacións educativas, produto das diversas forzas políticas, sociais, as ideoloxías que as inspiran e as teorías interpretativas que guían aos executores dos programas respectivos. Os estudos sobre modelos de educación multicultural/intercultural son moitos e moi diversos, situando a Pedagogía Intercultural nun continuo entre dous polos extremos, evolucionando dende posturas asimilacionistas no tratamento das diferenzas culturais cara a outras nas que estas se abordan en referencia a valores democráticos de equidade e participación social. A atención e o tratamento concedidos ás diferenzas culturais no ámbito educativo oscilaron e oscilan (Aguado, 2003:2), segundo diversos enfoques, escolas de pensamento e ideoloxías, dende a negación mesma de tales diferenzas ata a súa valoración como recurso educativo e social. Entre unha e outra postura danse diferentes modelos intermedios que non deben ser entendidos como respostas uniformes, claras, pechadas e excluíntes. En realidade, é máis común atopar estratexias de aplicación mixta.

Besalú (2002a, 64-66) analiza as tres grandes perspectivas de integración socioeducativa existentes¹¹, que en contacto cos condicionantes da realidade teñen dado lugar a diversos modelos e programas de educación intercultural:

- A. *Asimilacionismo* ou *etnocentrismo*. A cultura escolar vixente é o reflexo da cultura universal, válida para todos, e, como tal, a única norma admisíbel de organización do traballo educativo. A diversidade cultural é un problema para a cohesión social, polo que deben borrarse todas as diferenzas. O obxectivo declarado é a igualdade de oportunidades, para acceder á élite da excelencia

¹¹ Con esta mesma clasificación, aínda que con matices diferenciais, coinciden moitos outros autores: Flecha (1994), Torres Santomé (2003), Fernández García e López Peláez (2005).

social e cultural. Para corrixir e compensar os elevados índices de fracaso que esta política provoca entre os alumnos minoritarios, créanse os programas compensatorios e as aulas especiais.

- B. *Multiculturalismo* ou *relativismo cultural*. O punto de partida é o recoñecemento e a valoración das culturas, diferentes e irreducibles na súa diversidade, e a opción pola súa supervivencia e desenvolvemento. Propón avanzar cara a unha concepción curricular máis flexíbel e promotora de diversidade, mantendo a lingua materna como lingua vehicular para as aprendizaxes básicas. Levada ata o extremo, a óptica multiculturalista conduce á fragmentación do sistema educativo: unha escola para cada grupo cultural. Unha vía intermedia consiste en incluír na oferta cultural da escola aportacións complementarias, fundamentalmente de lingua e cultura de orixe para cada unha das culturas en presenza, co conseguinte risco de caer no folclorismo pedagóxico.
- C. *Interculturalismo*. Dous son os obxectivos básicos desta perspectiva: o recoñecemento do pluralismo cultural e o respecto pola identidade propia de cada cultura; e a construción dunha sociedade plural pero cohesionada e democrática. Preservar a unidade da sociedade e da escola significa que un dos seus obxectivos é o de ensinar aos alumnos a convivir nun ambiente culturalmente diverso e socialmente complexo e conflitivo, e traballar para construír un medio feito coas contribucións de todos. Diríxese a toda a comunidade educativa, non só ao alumnado pertencente ás culturas minoritarias, reformulando dende unha perspectiva intercultural todo o currículo. O enfoque intercultural vai máis aló da coexistencia de culturas distintas e céntrase no diálogo e a interacción cultural nun plano de igualdade real, o que implica unha reflexión e acción, tamén real, sobre os factores ideolóxicos e estruturais que levan consigo desigualdade e racismo.

García Castaño, Pulido Moyano e Montes del Castillo (1993) advirten que detrás de cada modelo de educación multicultural atópase unha concepción da cultura, formulando seis modelos diferentes, que representan unha síntese da posición dos autores que podemos considerar clásicos neste campo, Gibson, Banks, Sleeter e Grant:

1. *Educación para igualar: a asimilación cultural*. Xurdido como rexeitamento da hipótese do déficit xenético e cultural como causa do fracaso continuado do

alumnado pertencente a grupos minoritarios, dende este primeiro modelo o que se pretende é igualar as oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes. A educación multicultural, dende esta perspectiva, asume unha patoloxía do ambiente familiar e propónse cambiar aos nenos, a súa lingua e, incluso, as pautas dos seus pais sobre a crianza. O obxectivo esencial será o axuste do “acabado de chegar” á cultura dominante.

2. *O entendemento cultural: o coñecemento da diferenza.* Neste enfoque a educación multicultural non é unha educación dos chamados culturalmente diferentes, senón que significa aprender acerca dos diversos grupos culturais, e esa aprendizaxe pasa pola apreciación e aceptación das diferenzas.
3. *O pluralismo cultural: preservar e estender o pluralismo.* Este enfoque entende que as diferenzas son algo valioso para o benestar da sociedade, polo que habería que manter a diversidade e por elo a escola debería preservar e estender o pluralismo cultural.
4. *A educación bicultural: a competencia en dúas culturas.* Segundo este enfoque a educación multicultural debería producir suxeitos competentes en dúas culturas diferentes: manter e preservar a cultura nativa e adquirir a cultura dominante como unha alternativa ou segunda cultura¹².
5. *A educación como transformación: educación multicultural e reconstrución social.* Dende estas posicións concíbese a educación multicultural como un enfoque encamiñado a lograr un desenvolvemento dos niveis de consciencia dos estudantes de minorías, dos seus pais e da comunidade en xeral acerca das súas condicións socio-económicas, con obxecto de capacitalos para a execución de accións sociais baseadas nunha comprensión crítica da realidade.
6. *Educación anti-racista.* O obxectivo fundamental da ensinanza multicultural non se dirixe cara ao coñecemento das diferenzas culturais, senón a como tales diferenzas se utilizan para consolidar a desigualdade. Trátase dunha ideoloxía radical apoiada nunha análise de clase de inspiración marxista, posta ao servizo dunha transformación social baseada na liberación dos grupos oprimidos e a

¹² Segundo Martínez Mendoza (2005:94), a segunda cultura repórtalle ao suceso os beneficios materiais, económicos e políticos da cultura dominante, mentres a primeira de orixe proporciónalle o seu substrato psicolóxico e sociolóxico.

eliminación das discriminacións institucionais, concibindo a escola como unha axencia para a promoción da acción política.

Na literatura recente sobre a Educación Intercultural é frecuente reproducir a clasificación formulada por Bartolomé (1997)¹³, sobre os diferentes modelos e programas de educación multicultural, que integra acertadamente as diversas propostas realizadas polos estudosos deste tema. Os patróns difiren entre si polas estratexias que utilizan para alcanzar unha finalidade, pola poboación á que se dirixen (a todo o alumnado ou só ao de minorías étnicas) e pola amplitude da súa acción (dirixida a un aspecto ou a toda a institución escolar). Utilizando como criterio fundamental de clasificación dos modelos a súa finalidade última, é dicir, que se pretende conseguir con eles, a autora recolle cinco grandes enfoques:

1. Modelos educativos dirixidos a manter a cultura hexemónica dunha sociedade determinada¹⁴

A. Modelo *asimilacionista*. Este paradigma, baseado na crenza de que o código cultural dominante é moralmente superior, parte da convicción –bastante estendida en relación a outras diferenzas como as de xénero– de que o recoñecemento da igualdade de dereitos supón a negación da diversidade como dato real, de maneira que na práctica orienta unha forma de intervención educativa dirixida a facilitar os procesos de aculturación nas minorías étnicas, esquecendo ou rexeitando a súa cultura de orixe e incorporando estas plenamente á cultura maioritaria.

B. Modelo *compensatorio*¹⁵. Dende este modelo, a diferenza cultural é considerada unha deficiencia que conduce ao fracaso, o que xustifica un tipo de intervención

¹³ Así o fan, entre outros, as seguintes autoras: Sabariego (2002:79-84), Soriano Ayala (2003:186-189), Alcalá (2004:115-116), Goenechea Permisán (2005:88-95) e López Reillo (2006:75-77). Muñoz Sedano (1997) enumera practicamente os mesmos programas, clasificándoos en tres grupos, nos que toma como eixes de análise as políticas educativas desenvoltas: 1. Programas dirixidos por políticas educativas conservadoras; 2. Programas dirixidos por políticas educativas neoliberais e socialdemócratas; 3. Programas promovidos dende o paradigma socio-crítico.

¹⁴ O patrón educativo subxacente nos nosos centros encaixa perfectamente dentro deste primeiro grupo de modelos, oscilando entre o tipo asimilacionista e o compensatorio. O alumnado minoritario intégrase en programas que reflicten a cultura, os costumes e a forma de vida do grupo maioritario e é estimado como un grupo de risco con deficiencias cognitivas e culturais a compensar a través de diversos servizos educativos como o Programa de Educación Compensatoria, os Equipos de Orientación Educativa e outras actuacións de soporte á escolarización máis puntuais como as adaptacións curriculares, as fórmulas de escolarización compartida ou os plans de acollida.

¹⁵ Para Besalú (2002a), asimilacionista e compensatorio responden ao mesmo modelo, sustentado na teoría do déficit cultural.

consistente en combater e compensar as desigualdades a través de múltiples medidas de atención á diversidade, programas compensatorios centrados case en exclusiva no apoio á aprendizaxe da lingua maioritaria.

- C. Modelo *racista* ou *segregador*. Este é o modelo do *apartheid*, que relega as minorías étnicas a escolas especiais como recoñecemento ao dereito a expresar a súa identidade cultural, pero impedindo ou dificultando o seu acceso ao sistema educativo da cultura dominante. Este é o caso, por exemplo, das escolas para negros nos EEUU.

2. Enfoque orientado a recoñecer a existencia dunha sociedade multicultural

Os movementos sociais e as loitas reivindicativas dos anos sesenta do pasado século (en Europa estas reivindicacións aparecen con máis forza despois da crise do petróleo do 1973) deron lugar a un proceso de non-segregación, por unha parte, e de recoñecemento da validez das distintas culturas, por outra. Trátase de paliar o evidente etnocentrismo do programa escolar, introducindo contidos doutras culturas e o estudo da lingua materna. Este enfoque abrangue basicamente dous/tres tipos de iniciativas consistentes en fomentar e programar actividades que favorezan o coñecemento das características manifestas doutros grupos engadindo temas ou unidades ao currículo usual escolar, pero deixando intacta a estrutura formal do currículo explícito maioritario.

- D. Modelo de *currículum multicultural* ou *aditivo*. Inténtase a modificación parcial ou total do currículo escolar mediante a introdución de contidos multiculturais. Dentro deste modelo, distínguense dous modos de facer diferentes: o programa “aditivo”, que supón incluír compoñentes multiculturais no currículo para seren aprendidos por todo o alumnado, e o programa infusionista, que presenta a multiculturalidade como un eixe transversal que impregna todo o currículo.
- E. Modelo de *pluralismo cultural*. Este enfoque non acepta nin a asimilación nin a fusión cultural como obxectivos sociais da educación multicultural, senón que estima que a mesma ha de enfocarse ao mantemento da diversidade e a aceptación do pluralismo cultural. Co avance nas minorías da conciencia da súa identidade e o recoñecemento dos seus propios valores culturais e do dereito á súa expresión, xurdiu nalgúns grupos a necesidade de afianzalos a través de

prácticas educativas propias que deran lugar a cursos específicos e incluso a escolas separadas. Este é o caso, por exemplo, das escolas para xitanos no noso país.

3. Enfoque cara a unha opción intercultural, que procura o fomento da solidariedade e reciprocidade entre culturas

Estes modelos admiten que a diversidade étnica e cultural é un elemento positivo e enriquecedor na vida de todas as persoas e pretenden axudar ao alumnado (a todo) a recoñecer e aceptar, tanto a propia identidade como as identidades culturais dos outros, contemplando os conceptos e temas dende diferentes perspectivas culturais para cultivar a aptitude e actitude de empatía e valoración das diferenzas.

- F. *Orientación multicultural*. Trátase de vincular a identidade persoal ao desenvolvemento da identidade cultural dos suxeitos. A valoración da cultura propia tense revelado como un elemento necesario aínda que insuficiente, tendo derivado este enfoque cara a programas de formación do auto-concepto e auto-estima dirixidos, non a un colectivo determinado, senón a todo o alumnado dunha aula multicultural. Razón pola cal Bartolomé sitúa este modelo a cabalo entre este e o anterior enfoque.
- G. Educación *non-racista*¹⁶. Ademais da aprendizaxe de elementos culturais sobre os diversos grupos en presenza, o proceso inclúe a clarificación e avaliación dos propios valores e crenzas, a eliminación dos prexuizos raciais e os estereotipos e o recoñecemento explícito do dereito á diferenza cultural. O modelo defende a necesidade de evitar a transmisión de valores e condutas racistas, pero sen cuestionarse a dimensión ideolóxica.
- H. *Intercultural*. Os principios fundamentais deste modelo son o respecto á diversidade cultural e a denuncia das políticas de marxinação e/ou segregación cara aos inmigrantes e minorías étnicas, xunto á redución de apriorismos que tenden a xerarquizar culturas e son a base do etnocentrismo, a xenofobia e o racismo. A educación intercultural considérase relevante para todo o alumnado, desenvolvendo a mesma dentro dun proxecto educativo e social global.

¹⁶ Correspóndese co que Besalú (2002a) denomina “Modelo de relacións humanas ou de comprensión mutua”.

4. Enfoque sociocrítico ou de denuncia da inxustiza provocada pola asimetría cultural, social e política, e de loita contra a mesma

Ao longo dos anos oitenta do pasado século desenvolveuse tanto en EEUU como en Europa un forte movemento crítico cara a educación multicultural, tal como viña entendéndose dentro dos sistemas políticos vixentes. O denominado “paradigma sociocrítico da interculturalidade” vai un paso máis aló, transcendendo a cultura mesma para incidir na transformación das condicións e das estruturas socioeconómicas, enfrontándose ás estruturas de poder que xeren desigualdade, exclusión e discriminación. Este enfoque comprende os modelos antirracistas e radicais, dirixidos a preparar a tódalas persoas para crear e manter unha sociedade xusta, democrática e non racista nun contexto social multicultural.

- I. Modelo *holístico* de Banks. Bartolomé sitúa este modelo na intersección entre os de opción intercultural e aqueles que loitan por unha sociedade máis xusta. Aborda a educación intercultural na escola dende un enfoque institucional. Supón a implicación de toda institución escolar na educación intercultural por un lado e a contribución da escola á construción social, implicando ao seu alumnado nunha análise crítica da realidade social así como en proxectos de acción que supoñan unha loita contra as desigualdades. Incorpora elementos de denuncia e loita contra a discriminación e o racismo.
- K. Modelo de educación *antirracista*. Denuncia as raíces estruturais do racismo, nun sistema no que o poder se reparte en forma desigual entre persoas e grupos. É preciso ter en conta que o sistema educativo, como estrutura social, reproduce racismo a través dalgunhas decisións curriculares (que contidos ensinar, a quen) e a súa posta en práctica (como ensinalos, que recursos utilizar). O obxectivo principal deste enfoque educativo (Alegret, 1992:97) é a preparación de todos os individuos para a tarefa de crear e manter as condicións que permitan a existencia dunha sociedade xusta, democrática e non racista nun contexto social multicultural. Máis ca nunha revisión do currículo o esforzo concéntrase en aspectos institucionais e estruturais da escola.
- L. Modelo *radical* ou *de transformación social*. Este modelo sería unha consecuencia da análise da nosa sociedade dentro do sistema capitalista. Segundo os defensores deste enfoque, a coexistencia dentro das mesmas escolas

de grupos étnicos con diferente estatus social conduciría á neutralización cultural e social do grupo que vive unha situación real de marxinação. De aí a necesidade dunha acción de sensibilización realizada no interior das minorías culturais marxinaadas. Vincula procesos educativos, organizativos e políticos, dentro dun marco global ou integral que acentúa a forza dos procesos comunicativos, tanto na produción dun coñecemento alternativo á cultura dominante como nas loitas que reivindicán unha transformación da orde económica, social e cultural que está mantendo a violencia estrutural xeradora de marxinação.

5. Proxecto educativo global¹⁷

Insírense aquí aqueles modelos que inclúen, simultaneamente, a opción intercultural (valoración da diversidade) e o modelo antirracista (promoción da igualdade) como base para a formación de cidadáns e cidadás, activos, críticos, solidarios e democráticos nun mundo plural. Nesta liña podería situarse a educación para a cidadanía nunha sociedade multicultural e pluralista. Superando o concepto de cidadanía ao servizo dos intereses dos grupos económicos dominantes, tenta buscar medios pacíficos de resolución de conflitos e achar os elementos comúns que se constitúen en base da acción educativa.

3.4.5. Currículo intercultural

Os centros educativos constitúen un marco privilexiado para traballar a interculturalidade xustamente porque o seu obxecto de traballo é a cultura (a selección de cultura que se concreta no currículo) e porque ofrecen a posibilidade de organizar e controlar, ata certo punto, o ambiente que se respira neles, as relacións e os intercambios, as formas de participación e de traballo, os recursos e materiais, as actividades a realizar. De aí que, cando un centro decide poñer en práctica a educación intercultural, o primeiro que se considera é como introducir o interculturalismo no currículo.

¹⁷ Noutra acepción do termo, as propostas que se sitúan baixo o que se denomina educación global (Aguado, 2003:57) responden a unha conciencia crecente acerca de que os retos que a educación ten formulados actualmente se derivan das complexas interrelacións que se dan a escala mundial, a escala global. Ao falar de educación global estamos dando cabida ás iniciativas de educación para o desenvolvemento, educación medioambiental, educación para os dereitos humanos e para a paz. As súas propostas prácticas promoven a aprendizaxe en grupo mediante prácticas de ensinanza colaborativas e baseadas en interaccións variadas entre todos os participantes, xa sexan profesores, estudantes ou membros da comunidade.

Agora ben, non podemos esquecer, como afirma Torres Santomé (1993:60-61), que o profesorado actual é froito de modelos de socialización profesional que unicamente lle demandaban prestar atención á formulación de obxectivos e metodoloxías, non considerando obxecto da súa incumbencia a selección explícita dos contidos curriculares. Na actualidade, o profesor continúa amarrado aos libros de texto, fichas e outros materiais estandarizados e preocupado esencialmente polo cumprimento do programa, o que lle impide, moitas veces, superar a dimensión académica e instrutiva do ensino e atender ás necesidades, intereses e potencialidades de cada alumno. Insístese máis no ensino que na aprendizaxe. Aprender a descubrir, a pensar, a facer, a comunicar, a relacionarse, queda sometido á lóxica instrutiva e á rutina (repetición, memorización, pasividade, individualismo), descoidando as dimensións social, relacional e afectiva do proceso de ensino-aprendizaxe.

3.4.5.1. Concepto de currículo

O termo currículo provén do latín e o seu significado literal é o de *carreira*, co que se fai referencia á regularidade e sistematización, xa sexa dun curso de estudos ou da vida profesional e académica dunha persoa (*curriculum vitae*). No campo da pedagogía, danse respecto deste termo multiplicidade de concepcións e polisemia de significados, o que leva a Kemmis (1988) a afirmar que cada definición reflicte a visión dun autor concreto nun momento determinado. Para algúns especialistas, o currículo é o conxunto de coñecementos que lle hai que transmitir ao alumnado. Para outros, debe entenderse basicamente como unha especificación dos resultados que se pretenden conseguir mediante o proceso educativo. Dende unha terceira perspectiva, considérase que currículo é todo aquilo que os alumnos aprenden realmente na escola, exista ou non unha intencionalidade clara e directa. Indo máis aló dos resultados, previstos ou reais, da aprendizaxe, Stenhouse (1984:27) propón unha definición integradora, considerándoo, por un lado, unha intención, un plano ou unha prescrición, unha idea acerca do que desexaríamos que acontecese nas escolas e, por outro, contemplándoo como o estado de cousas nelas existente, o que de feito sucede nas mesmas. Zabalza (1991:28) asume esta última formulación, concibindo o currículo como a suma das aprendizaxes de todo tipo que os alumnos obteñen como consecuencia da súa escolarización, é a cultura realmente vivida nas aulas: currículo é todo o conxunto de accións desenvolvidas pola escola con sentido de ‘oportunidades para a aprendizaxe’.

O polisémico concepto de currículo foise configurando en diversos estadios (Gimeno Sacristán, 1988):

- a. Unha primeira fase correspóndese co currículo prescrito, os *mínimos* elaborados pola administración educativa, que serven de referencia aos outros niveis.
- b. A segunda fase corresponderíase co currículo presentado a e moldeado polos profesores. Primeiramente, as chamadas *axencias curriculares* – fundamentalmente, as editoriais de libros de texto– intermedian ou traducen o currículo prescrito, intervindo máis tarde o profesor na configuración do mesmo.
- c. A terceira fase suporía un salto cualitativo e presentaría o currículo na acción. Aquí tería cabida a práctica real, o acto didáctico, a posta en escena, a ensinanza interactiva. Non poderíamos concibilo como a aplicación tecnolóxica da fase anterior, senón como a interacción que, aínda cun guión establecido, se produce na aula como *nicho ecolóxico*, onde a arte do profesor provoca tanto uns efectos imprevistos e ocultos como uns resultados prefixados.

Dende a publicación en 1968 do libro *Life in the Classrooms* (Jackson, 1991), o currículo, na súa fase interactiva, non só se refire ás tarefas que podemos observar na aula ou fóra dela, senón tamén ao que existe detrás das mesmas, o que se ten vido a denominar o currículo invisíbel ou oculto. O currículo que cursan os alumnos non se reduce aos contidos e actividades que os profesores tentan expresamente transmitir mediante as diferentes áreas e materias, senón que, xunto a este currículo explícito, intencionalmente planificado e avaliado, existe outro máis profundo, que actúa de xeito latente e dá lugar a aprendizaxes diversas a través das vivencias cotiás, normalmente de forma inconsciente e pouco suxeito á reflexión do profesorado (Jordán, 1996:64). O currículo real abarca todos os factores que inflúen na aprendizaxe, incluíndo os non intencionais e inconscientes, formando tamén parte do mesmo (Besalú, 2002a:92) as condicións contextuais e os procesos internos que se desenvolven na educación institucionalizada; as pretensións, as expectativas e as crenzas dos profesores; as relacións coa comunidade e os recursos materiais e funcionais dispoñíbeis e, por suposto, as actividades e experiencias coas que ocupan o seu tempo os alumnos nos centros educativos. Portelli (1998) identifica catro significados do mesmo:

- a) Como expectativas implícitas respecto do comportamento esperado dos estudantes.
- b) Como resultados de aprendizaxe non intencionados.
- c) Como mensaxes implícitas que xorden da estrutura da escolarización.
- d) O creado polos propios estudantes como reacción cara ao currículo formal.

O currículo oculto constitúe unha aprendizaxe paralela, que vai influír decisivamente sobre a autovaloración de nenos e nenas, nas opcións e actitudes que van tomando ao longo da súa educación e nos resultados finais (Subirats Martori, 1994:68). Precisamente, este currículo eríxese nun dos principais obstáculos que debe superar a educación intercultural, en tanto facilmente entra en contradición cos obxectivos do currículo explícito (autonomía, capacidade crítica...). Toda acción educativa intercultural, di Aguado (2003:106), debería fundamentarse na evidencia de como diferentes aspectos do currículo oculto afectan á cultura transmitida e lexitimada pola escola, regulando de forma máis ou menos encuberta as actividades e as prácticas de ensinanza que provocan desigualdade de oportunidades.

3.4.5.2. O currículo como selección cultural

As escolas non son lugares neutrais, que se limitan simplemente a transmitir de maneira obxectiva un conxunto común de valores e coñecementos, senón que polo contrario o currículo constitúe a proposta cultural que un centro ofrece á comunidade, elixindo unhas realidades e silenciando outras. O currículo selecciona elementos, valora uns sobre outros, oculta ou resalta. A cultura aparece ligada ao poder e á imposición dun conxunto específico de códigos e experiencias da clase dominante, sendo moitos os autores que insisten nesta consideración do currículo, como o resultado dun proceso de selección dos coñecementos considerados dignos de ser transmitidos e lexitimados:

- O currículo configúrase como un proxecto selectivo de cultura, social, cultural, política e administrativamente condicionado (Gimeno Sacristán, 1988:40).
- Lonxe de manterse neutral, a cultura dominante nas escolas caracterízase por ordenar selectivamente e lexitimar formas de linguaxe, relacións sociais, experiencias vitais e modos de razoamento privilexiados (Giroux, 1990:33).

- A cultura académica concrétese no currículo como transmisión de contidos disciplinares seleccionados dende fóra da escola, esgazados das disciplinas científicas e culturais, organizados en paquetes didácticos e ofrecidos explicitamente de maneira prioritaria e case exclusiva polos libros de texto (Pérez Gómez, 1998:253).
- Este proceso atópase completamente inserido no interior dunha cultura historicamente determinada e depende dun contexto sociopolítico; aínda sendo fortemente ideolóxico, tal proceso está revestido dun discurso pedagóxico que se pretende universalista (Campani, 1998:108).
- O currículo escolar é sempre un instrumento de carácter político que dictamina cal é a cultura lexítima e lexitimada para ser transmitida ás novas xeracións (Besalú, 2002a:78).
- A cultura transmitida polo sistema educativo é elaborada dende un determinado patrón sociocultural de referencia; os alumnos pertencentes a dito grupo “xogan con vantaxe” no acceso e o uso dos recursos escolares fronte aos alumnos máis afastados dese patrón de referencia (Aguado, 2003:4).

Este proceso de escolla é un asunto político, e non meramente epistemolóxico ou pedagóxico, no que se dan tres estadios (Campani, 1998): o primeiro consiste na forma de organizar o coñecemento, no caso europeo por materias, o segundo refírese á selección desas materias (decídese, por exemplo, ensinar ao alumnado de primaria matemáticas e non antropoloxía cultural), e o terceiro atinxe a cales deben ser os contidos do coñecemento escolar de cada disciplina.

Lluch (2005:185), analizando eses nescos culturais, alértanos sobre algunhas consecuencias indesexábeis do modo en que o currículo veu tratando a diversidade cultural:

- a. *Asimilación cultural e naturalización da cultura dominante*. Prodúcese naqueles currículos nos que se silencia a diversidade de referentes culturais¹⁸, se ofrece un

¹⁸ Como consecuencia do proceso asimilador de selección, certas culturas, ou as voces dos grupos sociais minoritarios e/ou marxinados que non dispoñen de estruturas importantes de poder, poden quedar, segundo expresión de Torres Santomé (1993), negadas ou silenciadas, cando non estereotipadas e deformadas para anular as súas posibilidades de reacción. Entre estas culturas ausentes, Torres Santomé (1993:61) destaca as seguintes: as culturas das nacionalidades do Estado español, as culturas infantís, xuvenís e da terceira idade, as etnias minoritarias ou sen poder, o mundo feminino, as sexualidades

estándar cultural como único e/ou “natural”, hai unha ausencia absoluta de reflexión crítica sobre o nesgo do currículo, non se utilizan metodoloxías e materiais diversificados, prodúcese unha identificación entre diferenza cultural e deficiencia.

- b. *Segregación/exclusión*. Establécese mediante a posta en marcha de redes paralelas –encubertas ou explícitas–, planificación de itinerarios curriculares distintos, “anticipación” das posibilidades académicas de determinados grupos, ausencia de conexión coa cultura experiencial dos alumnos, rixidez na organización escolar...
- c. *Trivialización da diferenza cultural*. Prodúcese un efecto de desacreditación da diferenza cultural mediante unha percepción superficial e banal das súas características curiosas ou “exóticas”: costumes, gastronomía, folclore, forma de vestir... Metodoloxicamente, soe realizarse un tratamento ocasional, desvinculado do contexto, complementario ou anecdótico (“o día de”, “a semana de”), identificándose este enfoque mediante a elocuente expresión de *currículo do turista*¹⁹.

3.4.5.3. Currículo asimilacionista

Maioritariamente, a actual escola segue transmitindo un currículo ríxido, de matriz etnocéntrica, caracterizábel como “asimilacionista” ou compensatorio (Besalú, 2002a), que beneficia a determinados grupos sociais e exclúe e somete á invisibilidade a identidade cultural dos grupos minoritarios. A actitude uniformizadora do currículo que lles chega aos alumnos vense xustificando (García Fernández e Moreno, 2002:75) con argumentos como a necesidade de apropiarse da cultura maioritaria como medio de

lesbiana e homosexual, a clase traballadora e o mundo das persoas pobres, o mundo rural e mariñeiro e as persoas con minusvalías físicas e/ou psíquicas.

¹⁹ Segundo Torres Santomé (1993:65), pódese falar da existencia dun *currículo de turistas* sempre e cando as temáticas referidas á diversidade sexan tratadas esporadicamente en unidades didácticas illadas recorrendo a estas actitudes:

- A *trivialización*. Ou sexa estudando os colectivos sociais diferentes aos maioritarios con gran superficialidade e banalidade.
- Como *recordo* ou dato exótico; cunha presenza cuantitativa moi pouco importante.
- Ao *desconectar* as situacións de diversidade da vida cotiá nas aulas.
- A *estereotipización*. Ou sexa, recorrendo a imaxes estereotipadas das persoas e situacións pertencentes a estes colectivos diferentes.
- A *terxiversación*. Recorrendo a deformar e/ou ocultar a historia e as orixes desas comunidades obxecto de marxinação e/ou xenofobia.

promoción social e económica. Esta escola, moi pouco respectuosa coa diversidade cultural presente na nosa sociedade, constitúe unha ferramenta ineficaz para dar resposta aos retos derivados desa diversidade, non capacita ao alumnado para comprender o mundo que lle tocou vivir e xera desigualdade en lugar de servir de instrumento de integración social. Os trazos característicos do currículo en vigor que condicionan negativamente o tratamento da diversidade cultural serían os seguintes:

- Redución da complexa realidade social a unha estrutura artificialmente obxectiva.
- Imposición dunha visión simplista e homoxénea da realidade social.
- Establecemento de teorías e modelos xeneralizábeis que tipifican e clasifican ás diferentes sociedades históricas e espazos xeográficos, anulando a diversidade consubstancial á realidade social.
- Coñecemento de marcado carácter academicista e culturalista, primando enfoques etnocéntricos e eurocéntricos.
- É un currículo desarmado de valores democráticos e socializadores.
- A presentación que se fai é marcadamente descritiva e disciplinar. Os enfoques interpretativos, comprensivos, críticos, problemáticos e comprometidos, teñen pouca cabida no currículo establecido.

O resultado comprobado desta educación monocultural/etnocéntrica, como afirma Casanova (2005:20), ten sido o fundamentalismo ou os dogmas intransixentes que impiden as relacións entre as persoas diferentes e que levan, en definitiva, á violencia e á imposibilidade de vivir en sociedade a numerosos grupos, por discriminación ou marxinacións debidas a diferentes e variadas razóns.

3.4.5.4. Currículo intercultural

Nun sentido amplo, o concepto de currículo non difire do de educación nin, polo tanto, do de educación intercultural. O obxectivo dun currículo intercultural será o de axudar aos estudantes –incluso en áreas aparentemente monoculturais– a comprender o mundo dende diversos prismas culturais e a desenvolver destrezas críticas en relación ás crenzas e comportamentos xenófobos. O currículo intercultural como teoría e práctica

da ensinanza para atender a diversidade étnica e cultural, caracterízase polos seguintes trazos (Medina Rivilla, 1996):

1. Baséase no feito das proximidades étnicas, ben por causas tecnolóxicas, ben xeográficas, e afirmase sobre o principio do enriquecemento persoal e o progreso cultural, como froito da diversidade étnica e a liberdade de elección.
2. Comprométese cos valores de universalidade da dignidade humana, igualdade de oportunidades e distribución equitativa de recursos, diversidade cultural, relativismo cultural, identidade cultural, tolerancia e cambio.
3. A súa finalidade é a renovación, a transformación e recreación cultural dende a propia identidade cultural e na interacción e intercambio comunicativo coas demais culturas.
4. É un proxecto cultural que se diseña e institúe como resposta a conflitos multiculturais, para tentar superar calquera “indicio” de coexistencia (segregacionista, discriminatoria ou racista), aínda que con vocación universal, dirixido a todo o mundo.
5. Parte dunha análise rigorosa das situacións escolares multiculturais e das culturas que permita elaborar contidos interculturais e seleccionar recursos.
6. A súa proposta metodolóxica está baseada na clarificación de sistemas de significado, entre os que destacan os valores, e a formación en competencias culturais diversas, isto é, inclínase por modelos *humano-críticos-simbólicos* e *socio-comunicativos*.

Guarro (2002:31-64) considera que un currículo inclusivo intercultural deberá reunir as características atribuíbeis a un currículo democrático:

1. Común. É dicir, debe de proporcionar unha experiencia educativa común a todos, posto que é a única cultura á que moitos cidadáns terán a oportunidade de acceder; polo tanto, é necesario un consenso social e pedagóxico para determinalo.
2. Cooperativo. O currículo debe traballar os valores democráticos que, polo tanto, deben vivirse na escola.

3. Realizábel. O que se inclúa no currículo básico debe poder ser aprendido por todo o alumnado e non ser unha carreira de obstáculos que provoque o fracaso.
4. Inclusivo. Debe asegurar a presenza de alumnos de todos os grupos culturais relevantes da sociedade.
5. Práctico. Debe combinar a realidade (o concreto) coa reflexión sobre a mesma (o abstracto).
6. Útil. Debe ofrecer ao alumnado aprendizaxes relevantes para relacionarse coa sociedade e, ademais, o que se aprenda debe ser duradeiro.
7. Reflexivo e moral. Debe presentar o coñecemento como algo criticábel, non dogmático e impregnado de cuestións éticas e políticas.
8. Coherente. Debe contribuír á acumulación progresiva do coñecemento do alumnado e a estrutura curricular debe amosar que o coñecemento humano medra e constrúese e non é un obxecto que se consume e se vomita nos exames.
9. Planificado. Un currículo democrático esixe unha coidadosa planificación, tanto para que poida ser debatido publicamente, como para que o pulamos e poidamos ofrecer aos alumnos oportunidades ricas, comprensivas, significativas e útiles para aprender.

Máis dificultades imos atopar cando queiramos baixar dende a teoría ao terreo do concreto. De la Orden fórmase algunhas interesantes preguntas a este respecto (1992a:10):

- Como potenciar o obxectivo educacional de promover actitudes positivas cara a diversidade cultural?
- En que grao a diversidade cultural debe reflectirse no currículo común de educación xeral?
- Como se expresaría a diversidade cultural nos obxectivos e contidos de ensinanza, así como nos criterios de avaliación?
- A que disciplinas afectarían máis os cambios introducidos pola diversidade cultural?

- Cal sería a incidencia da adaptación educativa á diversidade cultural sobre a formación inicial e permanente do profesorado?

Para interculturalizar o currículo preséntansenos tres puntos de partida posíbeis. O primeiro deles pon o acento nos aspectos éticos, na educación en valores. O segundo aplica a perspectiva intercultural ás dimensións máis pedagóxicas do quefacer escolar: a organización, os métodos, as técnicas e estratexias didácticas, agrupamentos do alumnado, acción tutorial, e outras. O terceiro fíxase nas decisións curriculares en sentido estrito, é dicir as relativas aos obxectivos e contidos das diversas áreas. Unha integración curricular efectiva non pode reducirse ao ámbito dos contidos, o currículo intercultural debe penetrar toda a vida escolar; o que esixe, segundo Lluch e Salinas (1996:67), non só cambiar as pretensións daquelo que queremos transmitir, senón o mesmo proceso de aprendizaxe, o xogo de intercambios e interaccións que se dá en toda experiencia escolar. Afortunadamente, contamos con distintos traballos que teñen como eixe vertebrador responder á diversidade cultural, e que poden servírnos como referencias para desenvolver procesos de ensinanza e aprendizaxe respectuosos con aquela; podendo citar neste sentido os seguintes: Lluch (2000), Colectivo Amani (1994, 2004), Fuentes e López (2002), ou Calvo Buezas (2003).

En canto aos contidos, a revisión curricular deberá afectar a todas as áreas de coñecemento. Non obstante, o tratamento da diversidade cultural, segundo distintos autores (Lluch e Salinas, 1996; Muñoz Sedano, 1997; Besalú, 2002a; Aguado, 2003; Soriano Ayala, 2003), non é unha opción de área, consistente en engadir tópicos específicos dalgunha cultura minoritaria en determinadas áreas do currículo, nin de dedicar momentos específicos (sesións, días, semanas) a realizar actividades relacionadas coa diversidade cultural, senón máis ben de que todo o currículo estea impregnado e aberto a esa diversidade. Banks (1998), citado por Essomba (2006:127-128) e Jordán (1996:37-39), ofrece unha ordenación precisa dos estadios de desenvolvemento do currículo en relación á diversidade cultural, que constitúen á súa vez catro posíbeis formas ou modelos de traballar interculturalmente o currículo:

- *Estadio das contribucións.* O currículo permanece esencialmente igual en termos de etnocentrismo, e só se fai referencia a algúns personaxes notorios na loita pola igualdade dos dereitos das persoas, ou se celebra algunha festa que ten relación con algunha tradición dun grupo minoritario concreto presente na comunidade educativa. Dada a superficialidade do achegamento ás outras culturas, o perigo

deste enfoque, coñecido como o estadio de *heroes and holidays* (heroes e festas), é o de reforzar os estereotipos xa existentes sobre esas culturas obxecto de atención.

- *Estadio aditivo*. Consiste en incorporar elementos dos grupos minoritarios nas clases ordinarias, enfocados dende a posición da cultura maioritaria e cun carácter fortemente subsidiario. Ao igual que o enfoque das contribucións, supón un simple paréntese na marcha cotiá da vida académica do centro.
- *Estadio transformativo*. Conxunto de prácticas e de actividades escolares que permiten que os alumnos analicen os conceptos, temas e problemas curriculares dende distintas perspectivas étnicas e culturais, cultivando nos alumnos a aptitude e actitude de empatía, valoración e pensamento crítico.
- *Estadio da toma de decisións e a acción social*. Comprende a perspectiva do estadio transformativo en canto á “infusión” da diversidade cultural ao longo de todo o currículo, pero ademais engade outros elementos como a necesidade de que os alumnos tomen decisións e asuman compromisos ante situacións inxustas relacionadas coa diversidade multicultural.

Fundamentados nunha nova concepción da educación, que non pode reducirse á ensinanza dunha área senón que debe impulsar unha serie de valores dunha maneira interdisciplinar, atravesando²⁰ e redimensionando todas as materias, as diversas administracións educativas propoñen a consideración dos chamados *temas transversais*²¹ do currículo, que deberán ter cabida tanto nos proxectos curriculares dos centros como no currículo realmente experimentado polos alumnos. A educación intercultural, para Aguado (2003:50), formaría parte do eixe de Educación para a Paz, o cal inclúe educación para a non violencia, educación para o desenvolvemento, educación mundialista, educación para a cooperación e educación intercultural, se ben,

²⁰ Merino Fernández e Muñoz Sedano (1995) matizan esta perspectiva no sentido de considerar que, se ben a educación multicultural debe penetrar todo o proxecto curricular, convén concretar temas e tempos nos cales se traballe con maior insistencia. Poden ser eixes de contido, centros de interese ou temas de cultura de tipo interdisciplinar ou globalizador. Tamén deben ser especificados obxectivos e contidos nas áreas especializadas.

²¹ Os contidos transversais son aqueles que atravesan o currículo de maneira vertical e horizontal, isto é que aparecen de maneira recorrente nas diferentes etapas educativas e nas diversas áreas de aprendizaxe. Os temas transversais máis significativos son: o problema ambiental, a violencia, o subdesenvolvemento, o consumismo, a saúde, a educación vial, a desigualdade e a discriminación por razón de raza, sexo ou clase social.

dende o punto de vista desta autora, esta percepción da educación intercultural resulta sumamente restritiva e simplificadora.

As características definitorias da transversalidade, para Alcalá (2004:54-56) serían as seguintes:

1. Trátase ante todo dunha *educación en valores*, posto que:
 - a) Os valores e actitudes ocupan un lugar destacado en procesos de ensinanza, considerados instrumentos que permiten ao educando desenvolverse adecuadamente nun mundo en constante cambio.
 - b) As dimensións abordadas non pretenden quedarse en mero obxecto de reflexión na aula, senón que desexan promover condutas de participación responsábel e comprometida na mellora da realidade.
 - c) Os valores e actitudes convértense en instrumentos que dotan de coherencia e fundamento aos factores que interveñen en procesos de ensinanza.
 - d) Os enfoques educativos reciben unha dimensión máis humana, enfrontándose á tarefa de contribuír ao desenvolvemento integral da persoa e a configuración da súa personalidade.
 - e) A educación sitúase ao servizo das necesidades e esixencias da sociedade.
2. A transversalidade apunta a unha *educación global*, outorgando un tratamento interdisciplinar aos contidos da ensinanza.
3. *O rol do profesorado modifícase considerablemente.*
4. Coa transversalidade, finalmente, asistimos a unha *concepción construtivista da aprendizaxe*, propiciándose o desenvolvemento dunha *aprendizaxe significativa*.

Para algúns autores, sen embargo, hai que superar tanto a concepción disciplinar da cultura, que raramente ten servido para dar resposta aos grandes problemas da humanidade, como a mera idea da transversalidade, que vive a expensas da boa vontade dos profesores e a miúdo queda reducida a unha simple declaración de intencións. A educación global (Besalú, 2002a:112) esixe unha reformulación da propia selección, secuenciación e organización dos contidos escolares.

Abordaremos agora a busca do procedemento que nos permitirá elixir, entre a abundancia e variedade de elementos culturais dispoñíbeis, o currículo con lexitimidade para ser transmitido. Actualmente vivimos baixo o influxo de dous fortes movementos socioculturais enfrontados, a interrelación dos cales foi definida por Beck (1998) co termo “glocal”. Dunha parte, a globalización socioeconómica de tendencia uniformadora de todos os elementos da vida social (comunicación, información, coñecemento, lexislación, ideoloxías...) e doutra a afirmación do local, do propio e esencial de cada pobo ou grupo social, en virtude da cal se produce (Casanova, 2005:26-27) unha nova conciencia da identidade de cada grupo e do dereito a conserva-la, promovel-a e que sexa recoñecida, incluso oficialmente, a nivel internacional. Nesta situación, podemos razoablemente preguntarnos con Maalouf (1999:56) cal das culturas presentes é a que merece ser transmitida. Que é o que, na cultura do país de acollida, constitúe a bagaxe mínima que se supón ha de asumir toda persoa, e que é o que lexitimamente se pode discutir ou rexeitar? O mesmo cabe cuestionarse respecto da cultura de orixe dos inmigrados: Que compoñentes desta merecen ser transmitidos ao país de adopción como unha dote de gran valor, e que outros –que hábitos, que prácticas– deberían deixarse no vestiario?

Diferentes autores téñennos aportado algunhas respostas a estes interrogantes. Para Gundara (1997:214), en principio, a discusión de valores a través da educación pública debería limitarse aos valores do Estado laico dentro do dominio público. Unha característica básica debería ser a posta en práctica real e efectiva da igualdade de oportunidades e de resultados na educación para todos os nenos. A escola nunha sociedade plural non debería interferir no dominio privado e autónomo do individuo, pois a esencia do pluralismo é o recoñecemento de, e o respecto por, estilos de vida e sistemas de crenzas diversos no dominio privado das familias, grupos e individuos. Sen embargo, a escola, en tanto institución social, ten a obriga de fomentar e nutrir o ben común de todos os seus membros, e pode que non desexe ignorar o coñecemento ético, relixioso e os valores na súa relación cos dunha sociedade laica diversa. En contraste, a instrución relixiosa pertence ao dominio privado. Non obstante, o coñecemento ético, relixioso, espiritual e filosófico é parte do dominio público e debe ensinarse como un prerequisite para o mantemento da tolerancia relixiosa nunha sociedade democrática.

Dende un punto de vista xeral, na elaboración dese currículo, seguindo a Pérez Gómez (1998:280-282), a selección do contido debe facerse conforme a unha cuádruple

virtualidade: explicativa-aplicada, artística-creativa, político-moral e psicopedagóxica. A virtualidade explicativa-aplicada refírese á validez dos contidos da cultura crítica para entender a complexidade do mundo natural e do mundo social, a súa xénese histórica e a súa configuración actual. A virtualidade artística-creativa, fai referencia á posibilidade do ser humano non só de coñecer o real senón de reformular subxectivamente o mundo real, penetrando de forma creadora, innovadora e fantástica no mundo do posíbel. A virtualidade político-moral refírese ao sentido que teñen para o desenvolvemento do ser humano e para as súas relacións de convivencia, tanto as representacións científicas e culturais como as institucións e formas de organización social que se teñen desenvolvido ao longo da historia da humanidade así como as que se atopan vixentes na actualidade. Por último, a virtualidade psicopedagóxica dos contidos fai referencia ao seu poder para provocar a implicación dos estudantes na súa aprendizaxe, sendo o interese, a adecuación e a relevancia as características básicas desta dimensión.

Cinguíndose ao terreo da interculturalidade, Vinsonneau (1998:127-130) propónse alimentar o currículo de certas correntes informativas, das que trata de precisar o contido e xustificar a función:

- *As informacións antropolóxicas na escola.* Familiarizarse coa noción da existencia da diversidade nos universos culturais e dos fenómenos de pertenzas que resultan deles, permite ao suxeito descubrir os erros habituais na percepción dos outros e no seu propio posicionamento en relación aos mesmos.
- *A proba do relativismo cultural.* Sensibilizando aos individuos no relativismo cultural pódense desenvolver as súas capacidades para abrirse a aquel que é diferente, no sentido positivo e non nun sentido restritivo da tolerancia; para evitar os xuízos de valor, para apreender sen noxo os códigos culturais estranxeiros, e aceptar a súa lexitimidade sen ter que adoptalos necesariamente.
- *O recurso ás ciencias cognitivas.* As causas da heterofobia son inherentes ao funcionamento sociocognitivo e emocional habitual dos humanos no proceso de construción da identidade²²: a categoría nacional subministra a miúdo aos

²² A este respecto, Díaz-Aguado (2003) afirma que para favorecer a tolerancia é preciso proporcionar esquemas que permitan tolerar a incerteza e construír adecuadamente a propia identidade, sen necesitar establecela contra outros, descubrinto que todos somos ao mesmo tempo iguais e diferentes, que o significado que damos á realidade non é a propia realidade senón unha construción nosa, e que as

individuos o precioso instrumento de separación entre un “nós”, que goza da comodidade da lexitimidade, e un “eles” que agrupa aos que están desprovistos de lexitimidade e que se converten en vítimas propiciatorias, sobre as que se proxecta a causalidade do conxunto de todo o malo susceptible de afectar ao “nós”.

- *O estudo dos feitos concretos subxacentes aos conflitos entre grupos.* Os conflitos que xorden entre grupos nacionais e comunidades estranxeiras pódense reagrupar en tres categorías:
 1. Os conflitos de dereito ou de interese: análise comparada das producións do imaxinario colectivo e da realidade.
 2. As formas de tratar os conflitos sociais que suscitan as disparidades de hábitos, costumes e valores.
 3. A educación nas condutas democráticas ou a formación na xestión dos conflitos de valor en situación intercultural.

Continuando con esta análise dos principios para decidir os contidos e procedementos do currículo común, Gimeno Sacristán (2001:249-251) asegura que a lexitimidade deses contidos aséntanse nalgúns criterios básicos:

- a) É necesario partir dunha clara visión acerca da natureza humana, do suxeito, das súas necesidades e das relacións convenientes coa sociedade e a cultura.
- b) Certos contidos xustifícanse pola súa universalidade de feito e pola súa indiscutíbel utilidade instrumental.
- c) Outros contidos son derivacións da consideración dunha cidadanía plural en sociedades democráticas.
- d) O currículo común en sociedades complexas ten que ser diversificado; non pode nutrirse dunha visión monocultural supostamente válida para toda a sociedade, que é unha comunidade ampla e internamente diversa.

diferenzas entre distintos grupos sociais soen estar profundamente influídas polo contexto social e pola historia, así como a importancia que as diferenzas de oportunidades soen ter neste sentido.

- e) A escolaridade debe estimular o interese activo polos “outros” que proveñen ou pertencen a outras culturas, próximas ou máis afastadas, analizando o que compartimos con eles e o que, sendo específico, enriquece a diversidade da humanidade.
- f) Esa función abrangente dos suxeitos particulares nunha cultura común non significa a homoxeneización da súa diversidade.
- g) A busca da igualdade debe ser un referente esencial de toda política educativa e de toda política pedagóxica, pensando a igualdade dende parámetros culturais, de xénero, clase social, etc.

Os criterios para elaborar un currículo intercultural segundo Jordán e Castella (2001:58-59) serían os seguintes:

- a. O criterio epistemolóxico-ético. Non todas características das diferentes culturas posúen o mesmo valor formativo, polo que a escola debe elixir as ofertas culturais máis educativas, é dicir as que axuden a desenvolver as calidades humanas.
- b. O criterio sociolóxico-antropolóxico. Os alumnos deben aprender contidos e valores útiles para vivir de maneira adecuada ás circunstancias vitais, laborais e sociais do seu entorno concreto.
- c. O criterio psicopedagóxico. Dende o punto de vista pedagóxico, debemos asegurar que se consigan uns obxectivos educativos determinados mediante as actividades curriculares como, por exemplo, o desenvolvemento do espírito crítico, da capacidade de razoar dende perspectivas cognitivas diferentes, da auto-estima académica e cultural dos alumnos de grupos minoritarios, da convivencia interétnica e das actitudes interculturais de respecto e tolerancia. Por outro lado, no ámbito da madurez psicolóxica hai unhas actividades curriculares máis adecuadas que outras. Cando os nenos son pequenos, son mellores as experiencias interculturais centradas na amizade, a cooperación, os xogos e a insistencia nas semellanzas, mentres que nas etapas superiores, en secundaria por exemplo, son preferíbeis os exercicios que comportan máis implicación racional: resolución de conflitos, críticas culturais, configuración da propia identidade e análises positivas das diferenzas.

Aínda que de difícil demostración racional, para Jordán (1996) hai unha poderosa convicción de que existen uns valores universais aos que a natureza humana – e no seu nome cada cultura– tende a dar asentimento, directa ou indirectamente. Pese a que o “metro” para valorar e seleccionar eses contidos desexábeis non deixe de ser problemático, parece que os profesores haberían de fixarse nos contidos máis perdurábeis, universais, incontestábeis e transferíbeis; en definitiva, nos máis enriquecedores para todos os alumnos, calquera que sexa o grupo sociocultural de orixe destes. A escola e o profesor non poden ser neutrais, acríticos, nin cos puntos febles das culturas minoritarias, nin con aqueles particulares da súa propia cultura. Por exemplo, polo menos dentro da escola, actitudes e comportamentos, como pegar ou impoñerse un mozo a unha moza, por simple sentimento de superioridade, non deberían permitirse. Para rematar e resumindo, nunha primeira aproximación, imos supoñer como máis valiosos aqueles valores que consideramos fundamentais para construír unha cidadanía intercultural: respecto, aceptación e recoñecemento, cooperación e solidariedade, democracia cultural, globalidade ecolóxica, pensamento crítico e xustiza social.

3.4.6. Acción educativa intercultural

Dunha maneira xenérica, poderían cualificarse de interculturais todos os centros educativos, xa que os compoñen persoas concretas, culturalmente diversas. Para algúns autores (Soto Marata, 2006), sen embargo, convén circunscribir tal denominación a aqueles centros que contan, entre o seu alumnado, cun número crecente de mozos inmigrantes estranxeiros, ou fillos e fillas de familias inmigrantes de distintas orixes e procedencias. Máis acertado aínda nos parece denominar a estes últimos simplemente como multiculturais, reservando en exclusiva a denominación de medio escolar intercultural²³, como fai Aguado (1996), para aquel contexto educativo que asume os obxectivos propios da educación intercultural e responde ao reto de educar os diferentes grupos facendo a escolaridade igual e equiparábel para todos atendendo ás características diferenciais do alumnado: grupo etnocultural, clase, xénero, discapacidade, e outras.

²³ Cando falamos de medio escolar como totalidade, estámonos referindo a un sistema integrado por un número de factores identificábeis, tales como as actitudes e valores dos alumnos e o persoal, docente e non docente, as características dos alumnos, as súas familias e a súa comunidade, os procesos didácticos aplicados, os procedementos e estratexias de avaliación, o currículo manifesto e oculto, ou os materiais e contidos de ensinanza.

Segundo a caracterización que fan dela Medina Rivilla e Domínguez Garrido (2004:33), a escola intercultural tenderá a:

- Converterse nun ecosistema de continua ampliación axiolóxica, colaborativa e transformadora entre as diversas culturas, atopando as bases e referentes de harmonía e respecto coa cultura maioritaria.
- Atender os diferentes procesos comunitarios na súa identidade vivencial-experiencial e axiolóxica.
- Avalar as múltiples formas de entender o mundo, ampliando o propio co máximo respecto a outras formas culturais.
- Desenvolver o saber e comprender as diversas tendencias entre os participantes, convertendo a escola nun marco e institución intercultural.
- Consolidar o intercambio entre iguais, facilitar os estilos de aprendizaxe e os estadios de avance persoal e social.
- Configurarse como unha realidade pluricultural tendente ao recoñecemento intercultural dos participantes.
- Profundar e afianzar continuamente o mellor sentido colaborativo da institución.

Con carácter previo á definición concreta e posterior instauración de proxectos educativos interculturais nos centros, existen obviamente unha serie de condicións estruturais máis amplas (Bartolomé, 1997): avanzar cara ao recoñecemento do carácter pluricultural da sociedade con vontade política de integración; desenvolver políticas educativas, sociais e culturais de conxunto; repensar o papel e o funcionamento da institución escolar (non ao servizo da reprodución cultural, senón como unha instancia crítica e favorecedora de novos procesos de socialización); e estimar a importancia dos “valores” nas accións encamiñadas á construción dun novo tecido social. Entre os factores que propician a interculturalidade, Medina Rivilla e Domínguez Garrido (2004:31) destacan os seguintes:

- Escolas de base e concepción intercultural.
- O discurso aberto ás diferentes comunidades, esforzos de encontro e solidariedade.

- A vivenciación de culturas en colaboración.
- Os espazos de busca en común e o sentido de apertura e responsabilidade compartida.
- O liderado compartido.
- A toma de decisións en común recoñecendo o valor de cada comunidade.
- A co-avaliación institucional e formativa.
- A profundización na indagación, correflexión e investigación intercultural.
- A innovación en valores e procesos pluri e interculturais.
- A experiencia innovadora con simulacións de novos espazos, proxectos e actuacións interculturais.

As conclusións obtidas por diversos estudos sinalan que a escola cunha filosofía intercultural claramente articulada e unha énfase na busca de bos resultados de traballo, máis que no castigo por condutas irregulares, obtén os máis baixos niveis de conduta antisocial, así como o maior potencial para máis altos niveis de execución. Polo que se refire ao clima educativo global, afirman Aguado *et al.* (1999:198), os centros que mellor se axustan ao modelo intercultural caracterízanse por utilizar un enfoque multidisciplinar no deseño e aplicación do programa, servirse de recursos comunitarios locais, practicar fórmulas de ensinanza que inclúan o agrupamento heteroxéneo, a axuda mutua, a aprendizaxe cooperativa, a auto-aprendizaxe; combater a discriminación e o racismo poñendo a énfase en clarificar mitos e estereotipos, desenvolver habilidades sociais, promover normas que reflectan e lexitimen a diversidade cultural; aplicar procedementos de diagnóstico que eviten a discriminación derivada da aplicación de tests.

Nos últimos anos tense investigado sobre aqueles centros públicos que teñen resultado escolas eficaces, escolas para todos ou escolas democráticas. Algunhas das características estruturais compartidas por estas escolas foron descritas de maneira moi gráfica por Darling-Hammond (2001):

1. Traballo en equipo: os docentes planifican, ensinan e avalían de maneira cooperativa.

2. Establécese un tempo común para planificar as accións e para a formación, apoio e asesoramento.
3. Créanse comités de xestión colexiada.
4. As familias participan plenamente na tona de decisións e a vida do centro. Créanse redes de apoio.
5. Establécese unha perspectiva compartida por todo o centro: normas, metas, valores explícitos e compromisos.
6. Xéranse estruturas para coidar o clima de aprendizaxe e a personalización das relacións entre a comunidade.
7. Establécense estándares académicos altos e sistemas de avaliación baseados nun rendemento auténtico (aprendizaxe significativa). Celébranse os éxitos e apréndese dende o desafío.

Para garantir a efectividade das medidas tendentes a abordar a situación escolar de colectivos social e culturalmente desfavorecidos, estas deben desenvolverse dentro duns fundamentos ou principios que, de acordo con diversos autores (Alegret, 1992; Carbonell, 1995; Malgesini e Giménez, 1997; García Castaño e Granados Martínez, 1999; Bartolomé, 2002; Alcalá, 2004; García Garrido, 2004), se consideran esenciais para enmarcar unha acción escolar verdadeiramente intercultural:

- A acción escolar debe levarse a cabo dentro dunha acción política e social de conxunto.
- Alternativa crítica á educación monocultural, incoherente coas metas xeralmente atribuídas á educación: espertar o sentido da curiosidade, a imaxinación...
- Aséntase nun novo paradigma educativo. Educar a partir do outro, é dicir, tratar de preparar aos alumnos para convivir co outro, con independencia da súa cultura de procedencia.
- A educación intercultural vai dirixida a tódolos alumnos.
- Valoración da diversidade cultural na nosa sociedade e respecto pola identidade propia de cada cultura.

- Supón unha forma de loitar contra o racismo e a xenofobia.
- A pedagogía intercultural parte do recoñecemento na cultura do outro dun conxunto de valores tan positivos como poden ser os da propia e, xa que logo, toma a diversidade étnica como algo do que nos podemos beneficiar mutuamente.
- Educar na convicción da igualdade humana e contra todo tipo de exclusión. Somos máis iguais que diferentes.
- É bo e desexábel buscar elementos comúns para a interculturalidade, pero con coidado para non caer na uniformidade.
- Pretende estimular a autoestima e autonomía persoal evitando a desvalorización e a marxinação de calquera persoa ou cultura.
- Fomento dunhas relacións interétnicas e interculturais positivas, isto é, o contacto, o diálogo, a aceptación e respecto cara aos demais e a igualdade de dereitos e deberes.
- Asumir os conflitos interculturais, enfrontalos e canalizalos apelando ao marco dialóxico común, xa que non é posíbel nin conveniente ignoralos ou reprimilos.
- Implicación de toda a comunidade: alumnos, pais e profesores.
- Toda a sociedade, e non só os inmigrantes, debe estar preparada para vivir a multiculturalidade propia das sociedades modernas.

Toda acción educativa intercultural debería fundamentarse na evidencia de como diferentes aspectos do currículo oculto afectan á cultura transmitida e lexitimada pola escola. Así, determinadas prácticas escolares exacerban as desigualdades sociais (Aguado *et al.*, 1999:48):

- a) *Clasificación ou agrupamento* en grupos “homoxéneos”²⁴ segundo clases, áreas, programas ou actividades.

²⁴ Carbonell e Martucelli (2009:105) afirman que os grupos-clase homoxéneos non son un recurso para favorecer a aprendizaxe do alumnado en risco de exclusión, senón que, en todo caso, son un intento de resolver os problemas de organización escolar derivados da existencia, aínda, dun profesorado con

- b) *Diagnóstico e avaliación*. As probas e técnicas de diagnóstico non se adaptan culturalmente senón que presentan un alto compoñente verbal e seleccionan atendendo case exclusivamente a aspectos nos que os grupos minoritarios e socialmente deprivados presentan niveis máis baixos. Por exemplo, xeralmente asóciase déficit lingüístico con déficit cognitivo.
- c) *Metodoloxía/currículo*. Formúlanse obxectivos e utilízanse estilos de ensinanza, técnicas e métodos pouco flexíbeis e adecuados á variedade cognitiva/afectiva dos alumnos. Os textos e materiais non reflicten a diversidade social e cultural.
- d) *Organización espazo-temporal* non axeitada. Carencias ou falla de uso de locais. Os horarios soen ser escasamente flexíbeis.
- e) *Participación*. Non se propicia a implicación dos alumnos e as súas familias na elaboración das normas que regulan a conduta e a disciplina. Os profesores non dispoñen de tempo para planificar, colaborar e formarse.

Afirma Jordán (2001a:54) que só cando un centro se cuestiona con seriedade e compromiso crear unha “cultura escolar intercultural”, un clima global no que os alumnos poidan aspirar durante moitas horas diarias actitudes e comportamentos interculturais (dende o trato do conserxe e as relacións cos iguais ata as expectativas dos profesores), a institución escolar terá unha influencia palpábel no ámbito intercultural.

Para alcanzar a inclusión intercultural nos centros, faise preciso levar a cabo determinadas actuacións que involucren ao conxunto do currículo e da organización (Ros, 1993:8, cit. por Carbonell, 1995:126; Aguado, 1996; Aguado *et al.*, 1999:52; Rodríguez Izquierdo, 2004; Casanova, 2005:31):

1. Revisión dos proxectos institucionais do centro, incorporando os obxectivos e contidos necesarios para dar a resposta intercultural adaptada á realidade do entorno:
 - Existencia dun *Plan de Acolida*.

deficiencias graves na súa formación docente, que se ve incapacitado para responder adecuadamente á crecente diversidade presente nas aulas pese, moitas veces, ao seu interese e boa disposición.

- A escola ten normas e valores que reflicten e lexitiman a diversidade étnica e cultural.
 - O persoal da escola mantén actitudes e valores democráticos.
 - Non asimilación do alumnado inmigrante como suxeito de compensación educativa.
 - O alumnado dos distintos grupos culturais benefíciase do mesmo estatus na escola.
 - Reestruturación dos contidos a impartir aproveitando ao máximo as potencialidades das diferentes culturas que conviven no citado entorno.
 - O pluralismo lingüístico e a diversidade son valorados e promovidos.
 - Establecemento dun Programa de educación en valores e formación de actitudes.
 - Tanto o profesorado como o alumnado adquiren as habilidades e perspectivas necesarias para recoñecer formas variadas de racismo e emprender accións orientadas á súa eliminación.
2. Modificación dos elementos curriculares necesarios para trasladar á práctica os obxectivos e contidos anteriores. As estratexias metodolóxicas e o modelo avaliador resultarán decisivos para que a coherencia interna da proposta educativa sexa un feito.
3. Organización flexíbel do centro, que permita poñer en práctica o currículo deseñado.
- Flexibilidade organizativa do profesorado, evitando a rixidez formalista ou esclerosada.
 - Flexibilidade organizativa dos alumnos e as alumnas para respectar ritmos de aprendizaxe, intereses e autoestima.
 - Adecuación dos sistemas de comunicación, o modelo de toma de decisións e os niveis de participación de todos os sectores da comunidade.

- Coordinación real do profesorado que cree un ambiente de estabilidade e seguridade en canto a pautas e criterios.
 - Reforzo do traballo tutorial como ferramenta de comunicación, xestión de conflitos...
 - Reestruturación dos horarios de clase.
 - Ratios inferiores ás actuais co obxecto de facer posíbel a atención e a formación adaptada a cada estudante.
 - Cambios no uso dos espazos e na propia decoración do centro.
4. Revisión profunda dos materiais curriculares utilizados en tódalas etapas do proceso educativo (especialmente dos libros de texto) e da linguaxe, identificando os contidos discriminatorios, etnocéntricos, xenofóbicos ou racistas, para que non contradigan os principios educativos do sistema.
5. Formación do profesorado e persoal non docente en relacións humanas e comunicación intercultural. A formación en exercicio e na propia institución de traballo son opcións que resultan da maior eficacia para o desenvolvemento de proxectos comúns.
6. Participación a diferentes niveis. Necesidade de adoptar medidas que permitan un significativo grao de consenso na solución de problemas e conflitos derivados da diversidade cultural:
- Consellos de orientación multicultural en todos os niveis e estamentos: estudantes, profesores, pais e líderes comunitarios.
 - Implicación de todos os estudantes na elaboración e revisión do regulamento e normas de conduta do centro.
 - Medidas especiais para favorecer a participación, o liderado e a posición de prestixio por parte dos estudantes de minorías culturais.
 - Fomentar a participación en actividades extracurriculares.

7. Participación das familias:

- Flexibilización dos horarios. Unha formulación excesivamente ríxida nos horarios das entrevistas, reunións, etc., pode ser a causa da exclusión dun sector importante de pais e nais nestas canles de participación.
 - Reforzar as ANPA.
 - Traducir a diferentes idiomas os documentos do centro. Ao recibir a convocatoria a unha reunión de clase ou a unha escola de pais, o menú ou calquera outro documento, no seu propio idioma, as familias inmigradas reciben simultaneamente outra mensaxe de acollida e proximidade.
 - Familias que acollen familias. No caso das familias inmigradas, o descoñecemento da lingua e da cultura escolar fan que a importancia da acollida sexa moito maior. As familias veteranas convértense en mediadoras na transmisión de informacións totalmente novas e difíciles de integrar nos esquemas previos.
 - Familias tamén dentro da aula. Para as familias inmigradas, a posibilidade de coñecer a aula dos seus fillos e fillas e de participar nalgunha actividade cobra unha importancia especial.
8. Incorporación doutros profesionais aos centros escolares que satisfagan as novas necesidades xurdidas desa heteroxeneidade cultural.
9. Busca dunha maior apertura á sociedade e implicación do centro cos movementos sociais do barrio. Colaboración con entidades públicas e privadas sen ánimo de lucro que interveñen en programas comunitarios.
10. Potenciar o intercambio con outras realidades (correspondencia escolar, intercambios, viaxes, campos de traballo...).

Do Colectivo Amani (2004) recollemos algunhas recomendacións para iniciar a Educación Intercultural:

1. *Coñecer o contexto no que nos movemos.* Calquera proxecto de Educación Intercultural ten que contar, como punto de partida, cunha análise do grao de aceptación ou discriminación cara ao “intercultural”. En que medida o profesorado, o

alumnado e as familias viven o diferente dende o rexeitamento ou a aceptación e esto non só no ámbito das relacións interpersoais que se dan na comunidade educativa, senón tamén no dos diferentes colectivos sociais que rodean a escola.

2. *Crear un clima de aceptación e acollida.* Trátase de crear un clima de confianza e empatía que permita rachar barreiras interpersoais e que favoreza un tipo de comunicación horizontal o máis fluída e espontánea posible. A calidade das interrelacións será determinante para que as aprendizaxes e a convivencia se poidan levar a cabo.
3. *Favorecer o traballo en grupo dende a cooperación.* Para poder educarnos na xestión do conflito é necesario estimular a cooperación, desenvolver habilidades e estratexias que nos axuden a traballar ao unísono cara a un mesmo obxectivo, aproveitando as habilidades e coñecementos de cada un e, en definitiva, poñendo en pé de igualdade a todas as persoas.

Para que o interculturalismo non se quede en retórica valeira e autocompracente, debe asumir o reto de apostar pola convivencia en condicións de igualdade e cooperación, fronte a calquera dinámica de exclusión. E elo vains obrigar a modificar os nosos programas de ensinanza (Casanova, 2005:30): para educar no respecto hai que respectar, para conseguir cidadáns participativos deben aprender a participar; se deben posuír un pensamento crítico e creativo, hai que practicalo ao longo do proceso formativo. O logro dos obxectivos da educación intercultural fai precisa a introdución dunha serie de cambios cualitativos moi importantes no modelo de interacción educativa e na forma de transmitir e construír o coñecemento (Díaz-Aguado, 2003:24):

1. Adaptar o estilo de ensinanza-aprendizaxe e o modelo de interacción educativa á diversidade dos alumnos, superando os atrancos que do contrario conducen á discriminación e garantindo que todos logren un nivel suficiente de éxito e recoñecemento sen renunciar á súa propia identidade cultural.
2. Ensinar de forma clara e explícita como se constrúe tanto o coñecemento como as normas e expectativas que estruturan a cultura escolar, superando así os problemas do denominado currículo oculto e estimulando a participación dos alumnos na súa construción.

3. Superar os modelos etnocéntricos, nos que a sobrevaloración dos coñecementos e esquemas da cultura maioritaria conducían ao rexeitamento ou infravaloración dos coñecementos e esquemas doutras culturas.
4. Axudar a superar a tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para a tolerancia, que esixe aprender a relativizar o significado que damos á realidade, comprendendo que é unha construción nosa, non a propia realidade, e na que inflúe de forma moi importante a perspectiva dende a que a construímos (intereses, situación histórica, grupo de pertenza...).

Acadar o primeiro dos cambios mencionados esixe transformacións profundas no modelo. Fronte ao que acontecía na escola tradicional, orientada a un alumno medio, excluindo a quen non coincidía co que o profesorado esperaba e conceptualizando a diversidade e a discrepancia como problemas e fracasos do individuo, as actividades dun currículo intercultural deben permitir a individualización, é dicir, posibilitar que os estudantes con diferentes intereses e niveis de capacidade poidan implicarse e comprometerse nelas e non imperen normas de rendemento únicas nos resultados posíbeis das mesmas. Por outra parte, nun currículo intercultural deben predominar as estratexias baseadas na investigación, o diálogo, o debate e a discusión, apoiados e dinamizados polo docente, xa que este tipo de actividades provocará unha aprendizaxe relevante, que poña en crise as ideoloxías e valores fundamentais nesgados das culturas particulares e posibilite o seu contraste e progresiva substitución por un saber máis elaborado.

En canto aos programas de intervención concretos, Díaz-Aguado (1995) afirma ter comprobado a eficacia de diversas innovacións educativas, que agrupa arredor de tres compoñentes básicos:

1. A aprendizaxe cooperativa:
 - 1.1. Aprender a dar e a pedir axuda: a construción da solidariedade.
 - 1.2. A estrutura cooperativa pode mellorar a aprendizaxe.
 - 1.3. A interacción cooperativa como contexto para a aprendizaxe dunha segunda lingua.

- 1.4. Distribución do éxito, motivación pola aprendizaxe e comparación interpersoal.
- 1.5. Cooperación interétnica, igualdade de estatus e redución do racismo.
- 1.6. Adaptación da aprendizaxe cooperativa en función dos obxectivos e do contexto.
2. A discusión e representación de conflitos:
 - 2.1. Condicións para a eficacia da discusión:
 - 2.1.1. Crear un clima de confianza que favoreza a comunicación entre os alumnos e diminúa a orientación ao profesor.
 - 2.1.2. Dividir a clase en grupos heteroxéneos para conseguir que todos os alumnos participen activamente na discusión e favorecer que aparezan discrepancias.
 - 2.1.3. Adecuar o procedemento da discusión á competencia cognitiva e comunicativa dos alumnos e/ou estimular o desenvolvemento de ditas competencias.
 - 2.1.4. Estimular o proceso de adopción de perspectivas.
 - 2.1.5. Relacionar a discusión coa vida real dos alumnos.
 - 2.1.6. Incluír o procedemento da discusión como un compoñente dentro de programas globais de intervención.
 - 2.2. Adaptación ás características dos alumnos.
3. A elaboración de materiais adaptados aos obxectivos propostos e ás características dos alumnos:
 - 3.1. Interculturalismo e materiais educativos.
 - 3.2. Favorecer a aprendizaxe significativa en todos os alumnos.
 - 3.3. Diversidade de materiais e transversalidade.

3.4. Materiais audiovisuais.

Dende unha cultura do cambio, apuntamos de seguido as posíbeis *accións estratéxicas* que orientarían ese cambio cara a escolas, tal e como as denomina Essomba (2006), de “código aberto” ²⁵ e “non etnocéntricas”, en definitiva, no camiño da construción dunha escola intercultural e inclusiva:

a) Para transformar o currículo e as prácticas escolares en termos de postmodernidade

- Con respecto á dimensión de ideoloxía persoal do profesorado

1. *Creación do Consello de actualización curricular*. Este ente, composto por todos os membros do claustro e dinamizado por asesores externos, encargárase de proporcionar oportunidades para o debate político acerca de que está acontecendo hoxe en día no noso contorno social, e como debemos inserilo de inmediato no currículo.

- Con respecto á dimensión da cultura escolar e profesional

2. *Programacións compartidas*. Unha boa estratexia para abrir autenticamente o currículo, xerando oportunidades ao profesorado para dar sentido a unhas prácticas pedagóxicas que sintonicen co coñecemento previo dos seus alumnos, é desenvolver, en todos os niveis e etapas, unha dinámica de programación conxunta con estes.

3. *Participación das organizacións e asociacións sociais na vida do centro*. Avanzar cara ao código aberto significa naturalizar a presenza e a relación das escolas co mundo da iniciativa social e sen ánimo de lucro.

- Con respecto á dimensión de comunidade educativa

4. *Currículo “on line”*. Entendendo que o proxecto curricular do centro é o *software* básico da institución, se o situamos en liña e ofrecemos a posibilidade de que todo membro da comunidade educativa poida verter contribucións, estamos axudando ao profesorado a establecer de forma explícita o debate

²⁵ Essomba utiliza a terminoloxía da programación informática, para propoñer a transición dunha institución de “código pechado” a outra de “código aberto”.

político subxacente a toda práctica pedagóxica e, polo tanto, contribuíndo á súa transparencia, comunicabilidade e capacidade transformadora.

5. *Acción comunitaria*. Un factor que dá consistencia a unha institución educativa é a vinculación a unha problemática social concreta do entorno (medioambiental, relacionada coa vellez, de dinamización cultural, etc.), e xerar dende a mesma dinámica curricular accións de servizo sobre dito tema.

- Con respecto á dinamización do sistema educativo

6. *Rede de centros*. A fragmentación propia dos centros educativos, como unidades illadas con vida propia e pechada, tampouco contribúe ao aproveitamento das sinerxías que se poderían producir entre tantos profesionais con tantos recursos dun mesmo territorio.
7. *Observatorio local da educación*. O profesorado dos centros dun territorio debería ser o protagonista dun observatorio local da educación, que actúe como interlocutor válido en temas educativos respecto ao territorio e que funcione con plena autonomía ideolóxica e unha certa vinculación das súas decisións.

b) Para combater o etnocentrismo propio do currículo escolar actual

- Con respecto á dimensión de ideoloxía persoal do profesorado

8. *Seminarios de reflexión intercultural*. A conformación xeral nos docentes dunha forma de ver a diversidade cultural dende uns prexuízos e estereotipos construídos socialmente, fai necesario abrir espazos e crear oportunidades para que poidan iniciar un proceso de autorreflexión en grupo sobre as súas crenzas e ideas arredor da noción de cultura.
9. *Establecemento de vínculos con profesorado dos países do alumnado de familia inmigrada*. Este tipo de experiencias reverte moi positivamente no descentramento cultural do profesorado, establece actitudes de maior complicidade e empatía co feito migratorio, e facilita información de primeira man sobre os sistemas educativos onde teñen estado escolarizados previamente estes alumnos ou os seus pais.

- Con respecto á dimensión de cultura escolar e profesional

10. *Clube de lectura intercultural*. O profesorado debe ter acceso fácil á información e publicacións sobre o mundo literario e as tradicións escritas dos distintos países de onde proceden as familias dos alumnos inmigrados.

11. *Programa sobre identidade e cidadanía*. Parece moi oportuno que os docentes abran espazos e xeren oportunidades para que os alumnos de familia inmigrada compartan os retos, as dúbidas e os medos do seu proceso de construción identitaria.

- Con respecto á dimensión de comunidade educativa

12. *O centro educativo, espazo de vida cultural da comunidade*. O centro debe embarcarse na constitución dunha comisión ampla da comunidade educativa, onde participen membros de asociacións de cidadáns inmigrados, co obxectivo de negociar, repensar e reconstruír as tradicións e as festas dun territorio, as condicións da súa celebración, e abrir o centro educativo para que poida ser un espazo de encontro para as actividades compartidas e comunitarias de todos e para todos.

13. *Centro de produción cultural*. O profesorado debe ser cómplice da transgresión cultural, debe ofrecer un modelo de equilibrio entre as mal denominadas “alta cultura” (que contamina de forma lexitimada o proxecto curricular) e a “cultura popular” (que moitas veces adopta formas de resistencia contracultural e queda marxinada do círculo oficial e lexitimado).

- Con respecto á dimensión de sistema educativo

14. *Políticas activas de diversificación do profesorado*. O sistema educativo debe impulsar políticas de discriminación positiva para a incorporación á escola de docentes doutros países.

15. *Participación na vida política local*. Tratando o tema da inmigración, faise urxente que o profesorado, que é o primeiro axente social que recibe o seu impacto de forma permanente e intensa, tome a voz á hora de deseñar políticas relacionadas con estes aspectos.

c) Aspectos organizativos e de liderado

Contemplan a diversidade nas organizacións significa atender especialmente a dous elementos: os modelos de xestión e os estilos de liderado. A xestión está máis vinculada co mantemento da actividade, mentres que o liderado conéctase máis cos procesos de cambio. A innovación require de ámbalas dúas cuestións: unha serie de accións orientadas á transformación, e outra serie de accións orientadas á cristalización.

Nunha escola de código aberto, a construción dun currículo intercultural é asunto de todos. Cada docente debe sentirse líder do proceso de transformación, axente activo no impulso das accións estratéxicas, un *líder intercultural*, entendendo por tal (Essomba, 2007:206) un suxeito que mobiliza e harmoniza os distintos recursos das dimensións en que participa (ideoloxía persoal, cultura escolar e profesional, comunidade educativa, sistema educativo) co fin de desenvolver accións de transformación na construción da escola intercultural e inclusiva.

Díaz-Aguado (2003) proporciónanos un *Programa de Educación Intercultural en Contextos Heteroxéneos de Educación Primaria*, cos seguintes obxectivos, compoñentes básicos e pautas.

Obxectivos:

1. Facer compatíbel a integración co dereito á propia identidade.
2. Transformación da interacción educativa, para garantir que todos logren un nivel suficiente de protagonismo a partir da súa bagaxe cultural.
3. Aproveitar as vantaxes da diversidade para aprender a resolver conflitos.

Compoñentes básicos:

- Aprendizaxe cooperativa en grupos heteroxéneos.
- Transformación das tarefas tradicionais de forma que resulten máis significativas en todos os casos e incorporación de contidos de ensinanza-aprendizaxe, deseñados dende unha perspectiva intercultural, sobre as culturas minoritarias e a súa historia.
- A reflexión e dramatización dos conflitos que conducen ao racismo e á intolerancia, a través de contos.

Pautas:

1. Formación de equipos de aprendizaxe cooperativa heteroxéneos (en grupo étnico, xénero, nivel de rendemento), compostos por entre 4 e 6 membros, que permanecen estábeis ao longo de 2/3 meses como mínimo.
2. Desenvolvemento da capacidade de colaboración. Explicar o procedemento, salientando a interdependencia positiva entre os membros.
3. Realización, como mínimo, de dúas sesións de aprendizaxe cooperativa por semana.
4. Realización da avaliación, a través dun dos procedementos seguintes:
 - a) Torneos grupais (comparación entre alumnos do mesmo nivel de rendemento). Distribúese ao máximo a oportunidade de éxito entre todos os alumnos da clase.
 - b) Torneos individuais (comparación con un mesmo na sesión anterior). Maximízanse as oportunidades de éxito para todos os alumnos.

3.5. Estratexias cooperativas

Os métodos de aprendizaxe mutua non son un descubrimento recente. Como nos recorda Esteve Zarazaga (2005:101), moitos profesores das antigas escolas non graduadas, ante a imposibilidade de supervisar simultaneamente a varios grupos de diferentes niveis no interior da mesma sala de clase, botaban man dos mozos máis avanzados para axudar e controlar aos pequenos grupos que aprendían en niveis inferiores. Esta actividade aparentemente sinxela, implica unha serie de valores educativos e organizativos moi importantes: para empezar ocupa aos máis adiantados nunha tarefa de axuda e de solidariedade cos máis lentos e afianza o coñecemento dos que exercen de ensinantes, axudándolles, ademais, no esforzo por explicar algo, a atopar novas relacións do saber adquirido; dá valor ante o grupo aos nenos que dominan unha aprendizaxe; ofrece aos máis atrasados unha explicación feita por un compañeiro que ten moi recentes as dificultades que el tivo para aprendelo e que é capaz de traducir ás claves da súa propia linguaxe a organización do aprendido; divide á clase en grupos máis manexábeis; e, naturalmente, permite traballar en grupos simultáneos con tantos niveis de aprendizaxe como sexa preciso.

A estrutura organizativa dunha aula multicultural deberá ser competitiva, cooperativa ou individualista? En tanto a metodoloxía individualista presenta a cada neno traballando para a obtención de obxectivos independentes, na organización competitiva o que un neno pode alcanzar como obxectivo concreto de aprendizaxe está relacionado coa forma en que o resto dos nenos logre ese mesmo obxectivo. Nunha aula competitiva, afirma Slavin (1999:17), o éxito defínese sobre unha base relativa. Aínda que os alumnos con dificultades aprendan moito, seguirán sendo os peores se os seus compañeiros aprenden máis que eles. Todos os días, os alumnos con dificultades reciben realimentación negativa polos seus esforzos académicos. Despois de certo tempo, empezan a sentir que o éxito académico non é algo que estea ao seu alcance, así que elixen outros camiños para desenvolver unha imaxe positiva de si mesmos.

Moitos destes camiños levan a condutas antisociais e delictuosas. Unha didáctica intercultural precisa de enfoques metodolóxicos que estimulen a interacción e o intercambio, de aí que a estrutura organizativa que mellor se avén á multiculturalidade é a cooperativa, na que todos os nenos traballan para alcanzar un obxectivo que é común. Quince anos atrás, Santos Rego (1994b:126) advertíanos sobre a conveniencia de non seguir postergando ou minorando a interacción cooperativa no proceso educativo, máxime tendo en conta os datos favorábeis da investigación indicando os beneficios que trae consigo o aproveitamento da dimensión interactiva e grupal na aprendizaxe. Aparte das súas vantaxes na educación integradora de nenos con déficits socioculturais e/ou diferentes orixes étnicas, tense demostrado o seu éxito, que non é esgazábel tampouco desto último, como panca de desenvolvemento cognitivo-afectivo, de socialización, de mellora académica, de integración de nenos con carencias sensoriais varias, de prevención no caso de estudantes inmersos en situacións de risco, ou mesmo de pensamento crítico.

O concepto de aprendizaxe cooperativa fai referencia a un enfoque pedagóxico, que abarca un amplo conxunto de métodos e técnicas de ensino estruturado, nos que os alumnos traballan en pequenos grupos heteroxéneos (nivel de rendemento, razoamento, etnia, cultura, xénero, mesturando tamén alumnos con dificultades de integración social con outros que non as teñan), repartíndose as tarefas e papeis e axudándose mutuamente, para alcanzar un obxectivo común, e aprendendo ademais a traballar en equipo (Santos Rego, 1994b; Slavin, 1999; Aguado, 2003; Pujolás Maset, 2008). O grupo cooperativo debe ter (Jordán, 1996; Besalú, 2002a; Díaz-Aguado, 2003; Alcalá,

2004) entre dous e cinco ou seis membros, conservar estabilidade ao longo do tempo e ser rotatorias as funcións dentro do mesmo. É preciso crear no seu seo unha interdependencia mutua, igualar o estatus e facer que os alumnos perciban unha valoración positiva da diversidade. Haberá de harmonizarse a responsabilidade individual coa colectiva, de tal maneira que cada membro do grupo debe saber as súas funcións e tarefas, sendo a avaliación sen embargo grupal, polo que debe coordinarse cos demais e esixirlles responsabilidades. Como é lóxico supor, o papel do profesorado tamén se modifica de forma considerábel. A partir de diversas investigacións, coñécese como perciben os propios profesores o seu papel na aprendizaxe cooperativa (Díaz-Aguado, 2003: 122-124):

- 1) De transmisor de información a mediador na construción do coñecemento.
- 2) Redución da distancia cos alumnos e incremento do poder referente e da eficacia para educar en valores.
- 3) Desenvolvemento da tolerancia cara aos alumnos e adaptación á diversidade.
- 4) Redución da necesidade de controlar a conduta negativa.

Para que o grupo cooperativo funcione, debe satisfacer, alomenos, os seguintes catro requirimentos (Moriña, 2008:177):

1. O paso dunha estrutura de recompensas competitiva a unha cooperativa.
2. O paso dunha estrutura de tarefa individual a unha estrutura de tarefa baseada na interacción dos estudantes en pequenos grupos.
3. O paso dunha estrutura de autoridade centralizada no docente a outra baseada na autoridade da clase.
4. Cando se traballa en grupos, con frecuencia acontece que se confunde a maneira máis tradicional de facer traballos en equipo coa proposta de equipos de traballo cooperativo.

A aprendizaxe cooperativa é inserible na categoría de traballo en grupo, pero non todo o traballo en grupo pode admitirse como aprendizaxe cooperativa (Santos Rego, 1999). A confusión entre un e outra leva á frustración a algúns profesores ante a falla dos resultados esperados do traballo en grupo. Cando un colectivo de persoas pon

en marcha instrumentos para alcanzar metas comúns temos o embrión do traballo en grupo, cuxo sentido ven determinado polos obxectivos grupais formulados. Pasamos a considerar a ese grupo como cooperativo cando, ademais do anterior, hai un reparto de tarefas entre os compoñentes do grupo para realizalas individualmente segundo as capacidades ou destrezas de cada quen. Slavin (1999:31) apunta ademais as seguintes características: responsabilidade individual, iguais posibilidades de éxito, competencias de equipos, especialización na tarefa e adaptación ás necesidades individuais. Díaz-Aguado (2003) proporciona un sistema de cualificación, a realizar cada 2/3 sesións de aprendizaxe, a partir da comparación do rendemento de cada alumno consigo mesmo (respecto das sesións anteriores) e cos compañeiros dun nivel de rendemento similar, aportando en ámbolos dous casos diferentes puntuacións ao equipo. A avaliación de cada equipo ven dada polo resultado da suma das puntuacións individuais de cada un dos seus membros.

Dentro do traballo cooperativo podémonos atopar con diversas modalidades²⁶ (Jordán, 1996:97; Slavin, 1999:85-197; Besalú, 2002a:178-179; Aguado, 2003:123; Díaz-Aguado, 2003:108-109):

- *Os equipos cooperativos e xogos de torneo.* Son torneos académicos lúdicos nos que cada alumno compite con outro de similar nivel dun equipo distinto. A misión de cada equipo é preparar academicamente a cada un dos seus membros.
- *O crebacabezas de Aronson.* O contido académico divídese en tantas partes como membros hai nos equipos, especializándose cada alumno nunha desas partes. Os alumnos especializados nunha tarefa común axúdanse intergrupalmente a través de equipos transversais de expertos. Nunha segunda fase, cada un dos especialistas encárgase de preparar, mediante unha posta en común, ao resto dos seus compañeiros de equipo. Por último, todos deberán dominar o crebacabezas da materia obxecto de estudo, examinándose cada quen do contido global da unidade preparada conxuntamente.
- *Investigación de grupo.* Realízase unha distribución dun tema de investigación entre cada un dos membros, que ten que realizar individualmente, para, despois,

²⁶ Segundo Díaz-Aguado (2003), unha das diferenzas máis significativas entre uns procedementos e outros consiste no tipo de recompensa proporcionada (grupál ou individual) e na avaliación do rendemento (un produto grupál indiferenciado ou a suma do rendemento individual de todos os seus membros).

poñer en común cos demais membros e, de forma conxunta, presentalo ao resto da clase.

- *Grupos de estudo e tutoría de pares.* O primeiro deles refírese ao sistema de apoio informal entre participantes de distintos niveis e orixes. O segundo caso esixe que os alumnos titores reciban unha mínima preparación por parte do profesor.

Os estudos realizados por Díaz-Aguado (2003:13-14) lévana a concluír que a aprendizaxe cooperativa en equipos heteroxéneos constitúe unha das principais innovacións para adaptar a educación aos actuais cambios sociais, posto que:

1. Os procedementos educativos tradicionais, deseñados para un alumno medio e un contexto homoxéneo, non permiten adaptar a ensinanza ás características dos alumnos e alumnas en contextos heteroxéneos nin aos obxectivos da educación intercultural.
2. Cando as relacións cos compañeiros se producen adecuadamente, proporcionan o principal contexto para adquirir as habilidades sociais máis sofisticadas, necesarias para afrontar os altos niveis de incerteza que con frecuencia se producen nas relacións simétricas e poder aprender así a cooperar, negociar, cuestionar o que é inxusto..., obxectivos fundamentais da educación para a cidadanía democrática actual.
3. Os contextos heteroxéneos, nos que conviven diversos grupos étnicos ou culturais, contribúen a desenvolver a tolerancia cando se dan oportunidades de igualdade de estatus que permitan establecer relacións de amizade con membros doutros grupos; e parece producir o efecto contrario cando non se dan ditas oportunidades, que convén polo tanto promover para desenvolver a tolerancia e loitar contra a exclusión²⁷.
4. Para axudar a afrontar os altos niveis de incerteza que os actuais cambios supoñen é preciso modificar o proceso de construción do coñecemento e os

²⁷ Segundo a formulación do famoso investigador norteamericano (teoría do contacto de Allport), escribe Santos Rego (1994b:131), o prexuízo intergrupal é susceptible de ser reducido mediante situacións de contacto entre grupo maioritario e grupo minoritario, sempre que se dean algunhas condicións (igualación de estatus en ambos grupos, establecemento de metas compartidas que impliquen cooperación cooperativa interétnica, etc.) xa que, do contrario, poden presentarse efectos totalmente contrarios aos buscados, sendo un dos máis indesexábeis o reforzamento de estereotipos dos grupos e os seus membros entre si.

papeis en cuxo contexto se produce, dando ao alumno un crecente protagonismo na súa propia aprendizaxe e ensinando a recoñecer e a resolver os conflitos de forma positiva, a través da reflexión, a comunicación ou a cooperación.

Seguramente, unha das máis destacábeis vantaxes da aprendizaxe cooperativa sexa o elevado nivel de satisfacción dos participantes. Os alumnos disfrutan do traballo en conxunto, non en van, como asegura Santos Rego (1994b:125), é un feito amplamente admitido, e aínda corroborado pola experiencia cotiá, que os bos estímulos e as grandes satisfaccións, por non falar –segundo a xerga xuvenil– das “mellores vibracións”, na aprendizaxe ou no traballo asóciáanse case sempre á súa realización con outros, máis que a unha execución individual. Non é este, con todo, o seu único beneficio; numerosas investigacións sobre a aprendizaxe cooperativa realizadas durante as dúas últimas décadas teñen podido demostrar (Díaz-Aguado, 2003:110) a súa eficacia para mellorar nos alumnos: o rendemento, a motivación pola aprendizaxe, o sentido de responsabilidade, as relacións interétnicas, a tolerancia e a capacidade de cooperación. As principais finalidades da aprendizaxe cooperativa, segundo Alcalá (2004:19) serían as tres seguintes: promover unha maior integración e relación interpersoal entre os alumnos, contribuír a incrementar o rendemento académico e ademais favorecer o desenvolvemento de condutas activas e participativas. Tradicionalmente tense xustificado o traballo cooperativo baseándose en argumentos ético-democráticos. Comprobábase que aumentaba a auto-estima, a integración e o desenvolvemento do sentido da responsabilidade social. A través da aprendizaxe cooperativa en equipos heteroxéneos, apréndese a compartir obxectivos e actividades dende un estatus de igualdade, así como a resolver os conflitos que orixina a diversidade, aprendendo a dialogar, a convivir e a ser solidario (Vinsonneau, 1998; Díaz-Aguado, 2003; Pujolás Maset, 2008). Ultimamente, faise fincapé nas súas vantaxes de orde cognitiva e de mellora do rendemento académico e da motivación, ampliando a distribución do éxito entre os alumnos e superando a interacción discriminatoria (ao proporcionar experiencias de similar estatus) que soe darse con outros métodos (Santos Rego, 1994b; Besalú, 2002a). E ademais, a metodoloxía cooperativa permite aprender actitudes de participación nos alumnos. A aprendizaxe cooperativa debemos entendela, afirman Aguiar Baixauli e Breto Guallar (2005:33), non só como un método de traballo na aula, senón tamén e necesariamente como un contido. Non se trata só de traballar en equipo para conseguir uns obxectivos de

aprendizaxe, senón que ademais os alumnos deben aprender a traballar en equipo, abordándose dunha maneira sistemática as habilidades necesarias.

En canto á eficacia dos distintos modelos, Díaz-Aguado (2003) afirma que as investigacións realizadas demostran que coa única excepción da capacidade de colaboración, que se logra mellorar con todos os modelos, a eficacia depende dos obxectivos que se pretendan alcanzar, así como das características dos alumnos (idade, competencia, motivación, autonomía...) e das condicións educativas que rodean á aplicación; podendo extraerse as seguintes conclusións (Díaz-Aguado, 2003:109-110):

1. Os programas máis eficaces para mellorar o rendemento e a motivación pola aprendizaxe son, en xeral, os que obteñen a avaliación grupal sumando as puntuacións de cada un dos seus membros.
2. A eficacia da aprendizaxe cooperativa sobre a autoestima e o sentido da eficacia persoal son menos consistentes.
3. En contextos homoxéneos, con alumnos adolescentes e/ou cando estes teñen un bo nivel de motivación pola tarefa e habilidades cognitivas e sociais que lles permiten traballar con gran autonomía, son especialmente adecuados os procedementos baseados en grupos de expertos, ou nos que a tarefa do equipo se orienta á realización de proxectos de investigación.
4. Para favorecer o desenvolvemento da tolerancia en contextos etnicamente heteroxéneos, os modelos máis eficaces son os que inclúen: equipos interétnicos con sistemas de avaliación que permiten distribuír o éxito entre todos os alumnos e proporcionar experiencias de igualdade de estatus aos membros de cada grupo.

A investigación levada a cabo en centros galegos de ensino secundario por Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:233), permitiulles comprobar o cumprimento da súa hipótese principal, a saber, a participación de alumnado de ESO nun programa de educación intercultural, orientado segundo técnicas de aprendizaxe cooperativa, propicia unha mellora significativa na calidade dos procesos educativos, e mesmo na formación en valores e actitudes interculturais destes alumnos, favorecéndose así a súa integración escolar e social. En consideración a todo elo, estes autores (Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2003:192) afirman que a aprendizaxe cooperativa, ben pensada e

dosificadamente introducida no currículo escolar, é indisociábel dos proxectos e dos procesos educativos de carácter intercultural, máxime se se trata de (re)construír unha escola na que o fundamental é aprender a vivir xuntos, a ir descubrindo, en definitiva, o valor dunha cidadanía intercultural nun mundo interconectado, xusto o que chamamos ‘gran rede’. O traballo en equipo e a aprendizaxe cooperativa-colaborativa, deveñen, así, en estratexias insubstituíbeis, para calquera proxecto educativo intercultural, que podería quedarse nun bo propósito se non atopamos o camiño para concretalo e ser metodoloxicamente practicábel nas aulas, sendo precisamente aí onde adquire verdadeira relevancia a aprendizaxe cooperativa.

De xeito esquemático, as características pedagóxicas da aprendizaxe cooperativa, das que se deriva a súa pertinencia no campo da educación intercultural serían as seguintes (Lluch e Salinas, 1996:75; Slavin, 1999:65; Pujolás Maset, 2001:93-98; Acalá, 2004:203):

1. Efectos na aprendizaxe escolar:

- Favorece unha actitude activa cara á aprendizaxe.
- Desenvolvemento do interese e da motivación intrínseca cara á aprendizaxe, inducidos polos procesos interpersoais do grupo e pola distribución do éxito de maneira axeitada.
- Unha maior produtividade e rendemento²⁸.
- Incremento nas expectativas de éxito futuro baseadas na atribución causal ás súas capacidades e esforzos.

²⁸ Polo que respecta ao nivel de rendemento dos alumnos, da revisión das investigacións sobre aprendizaxe cooperativa feitas por diferentes autores, Pujolás Maset (2001:93-98) extrae as seguintes conclusións:

- As situacións cooperativas son superiores ás competitivas, en canto ao rendemento e a produtividade dos participantes.
- A cooperación intragrupo con competición intergrupos é superior á competición interpersoal, polo que ao rendemento e a produtividade dos participantes se refire.
- As situacións cooperativas son superiores ás individualistas en canto ao rendemento e produtividade dos participantes.
- A cooperación sen competición intergrupos é superior á cooperación con competición intergrupos en canto ao rendemento e a produtividade dos participantes.
- Non se constatan diferenzas significativas entre as situacións competitivas e as situacións individualistas, polo que se refire ao rendemento e produtividade dos participantes.

- A aprendizaxe de resolución de problemas e o desenvolvemento do pensamento diverxente ou creativo.
- A utilización de habilidades intelectuais superiores e de estratexias cognitivas de alta calidade.
- Unha linguaxe máis elaborada, de maior precisión e rigor, nos intercambios e debates grupais.

2. Efectos no desenvolvemento persoal e social. A estrutura da aprendizaxe cooperativa favorece o establecemento de relacións entre alumnos moito máis positivas, caracterizadas pola simpatía, respecto mutuo e sentimentos recíprocos de axuda:

- A valoración e autoestima persoal²⁹, xa que desenvolven unha imaxe de si máis positiva.
- Favorece a adquisición de competencias sociais. Saber comunicarse de forma eficaz e satisfactoria.
- Desenvolvemento da responsabilidade polos demais e fronte á súa propia aprendizaxe.
- Superación do egocentrismo. Desenvolvemento da capacidade empática, de situarse na perspectiva do outro.
- Aumento da cohesión social e a colaboración no grupo. Incremento das condutas de axuda e apoio. Desenvolvemento do sentido e as capacidades de cooperación.
- Proporciona experiencias satisfactorias de interacción en igualdade.
- Unha actitude máis positiva cara aos outros. Mellora a capacidade de comprensión e respecto cara a quen nos rodean.
- Conseguen controlarse os impulsos agresivos.
- Redúcense ansiedades e temores.

²⁹ Para Pujolás Maset (2001) sen embargo, non está clara a influencia da aprendizaxe cooperativa sobre a autoestima dos alumnos.

- As relacións entre alumnos e profesores son máis equilibradas.
- Ofrécese a oportunidade de descubrir semellanzas co resto de iguais

3. Integración dos alumnos con máis dificultades:

- As estratexias de ensinanza cooperativa favorecen a aprendizaxe de todos os alumnos.
- Os métodos de ensinanza cooperativa favorecen a aceptación das diferenzas entre os alumnos.
- A ensinanza cooperativa modifica as relacións interpersoais en cantidade e calidade.
- Os métodos cooperativos aportan novas posibilidades ao profesor.
- É necesario formar ao profesorado e ao alumnado no uso de destrezas e técnicas cooperativas.
- A estrutura organizativa da clase incide na calidade das interaccións e a aceptabilidade social na aula.

Algunhas das técnicas cooperativas fundamentais para traballar a cidadanía na escola serían as asembleas de clase, a distribución de responsabilidades entre o alumnado e a elaboración conxunta de normas de convivencia. Outros tipos de estratexias, dirixidas aos sentimentos e a cuestións éticas, que perseguen o cambio ou modificación de actitudes, serían as seguintes (Jordán, 1996:108-121; Besalú, 2002a:171-176):

1. *Estratexias sociomoraís*, que existen a participación activa dos implicados, exercitar o uso da razón, do diálogo e da discusión, e o esforzo por meterse na pel do outro.
 - 1.1. *A clarificación de valores*. Pode plasmarse mediante diálogos clarificadores, nos que o profesor lanza preguntas que axudan a que os alumnos se declaren, ante follas de valores, nos que se presenta un texto breve con preguntas e frases inacabadas.

- 1.2. *Comprensión crítica*. Trátase dun comentario de texto no que se presenta un conflito sobre o que, individual ou grupalmente, os estudantes teñen que pronunciarse.
 - 1.3. *Discusión de dilemas morais*. Trátase dunha narración que presenta un conflito ou problema, que non ten unha solución clara e que obriga ao alumno a defender e discutir unha opción.
 - 1.4. *Role-playing*. Dramatízase unha situación conflitiva ou problemática e logo discútase sobre ela.
 - 1.5. *Discusión entre compañeiros*. Trátase da realización dun debate sobre un tema controvertido no que, primeiro, hai que crear un ambiente de confianza, logo hai que adecuar a discusión ás competencias dos alumnos e, á hora de levalo á práctica, discutir primeiro en pequenos grupos e logo facer unha posta en común.
 - 1.6. *Autorregulación e autocontrol*. Cada alumno debe poñer por escrito os obxectivos operativos e concretos que desexa cumprir e ir autoobservándose regularmente e autorreforzándose.
2. *Estratexias socioafectivas*, que pretenden combinar a transmisión de información coa vivencia persoal, coa emoción empática, para lograr a aparición dunha actitude afectiva de cooperación ou solidariedade.

3.6. Aulas de Acollida e aprendizaxe da lingua

Respecto das clases e profesores de apoio específicos, cabe alertar sobre o risco que levan consigo de etiquetar, potenciar prexuízos sociais e marxinar aos nenos separados dos demais pola súa lingua, o seu atraso ou a súa conduta; máxime cando se trata de alumnado inmigrante ou xitano. O neno con problemas de aprendizaxe necesita un apoio afectivo, un soporte á súa autoestima, que pode outorgarllo máis eficazmente o profesor tutor que o profesor de apoio. A asistencia a clases de apoio, polo contrario, acostuma a reducir as expectativas do neno, convertendo a súa situación na “profecía que se cumpre a si mesma”. Neste mesmo sentido, a opción xeneralizada nos últimos anos en España pola incorporación do alumnado a aulas específicas de aprendizaxe da

lingua, tampouco está exenta de críticas, en razón do seu carácter compensatorio e segregador.

Numerosos autores reproban abertamente estas políticas educativas segundo as cales o alumnado estranxeiro debe escolarizarse nunhas aulas especiais para aprender a lingua da escola antes de incorporarse á aula ordinaria, entendendo que o acollemento é responsabilidade de todos. Os alumnos acabados de chegar, afirma Montón (2003:26), dificilmente se poden sentir acollidos cando a proposta inicial que lles fan consiste en separalos do grupo de autóctonos coa escusa de que aprendan a lingua. As denominadas aulas ou clases de acollida teñen recibido numerosas críticas:

- Illamento do alumnado inmigrante en *guettos* escolares que o exclúen da convivencia normalizada cos seus compañeiros.
- Priman as aprendizaxes lingüísticas sobre os procesos de socialización e de integración socioafectiva cos seus iguais.
- Faise maior o perigo de que o profesorado se desentenda do proceso de escolarización deses nenos.
- É improbábel que os alumnos adquiran unha competencia lingüística básica no plano da lectoescritura ou a nivel conceptual, que é a que precisan para seguir a ensinanza ordinaria do grupo ao que despois son destinados.

Da investigación feita por Fullana, Besalú e Vilá (2003) dedúcese que a primeira dificultade que atopan os alumnos de orixe estranxeira nos centros escolares é a comunicación³⁰, a imposibilidade de comprender as explicacións dos profesores e o contido das materias, o descoñecemento da lingua vehicular da escola. De acordo coa análise do *Consello Escolar de Galicia* (González Fernández *et al.*, 2003:174), non cabe a menor dúbida que o dominio pleno do idioma do lugar de acollida, por parte do alumno pertencente ás outras culturas, segue sendo o requisito previo máis importante para o éxito académico no sistema educativo dese lugar e para a integración, xa que será este o vehículo que lle vai facilitar a comunicación nun plano de igualdade co resto dos seus

³⁰ Contra o que moitas veces se supón, as dificultades derivadas do idioma, segundo afirma Baráibar López (2005:54-55), afectan tamén ao alumnado e familias de procedencia latinoamericana, na medida en que hai moitas palabras e, sobre todo, códigos paraverbaís, por exemplo, a entoación e o volume, e sociolingüísticos que son diferentes e que a veces provocan distorsións na comunicación.

compañeiros na aula e no centro, que o aproximará á adquisición de novos procedementos para a comprensión das diversas áreas de aprendizaxe, en definitiva, que o preparará para a vida social no país de acollida. A integración escolar e social comeza pola competencia lingüística.

Agora ben, a adquisición da linguaxe é un proceso complexo, directamente relacionado co desexo de querer usalo. O catedrático da Universidade de Girona, Ignasi Vila, clarifica o asunto de maneira precisa: Dende unha concepción que prima a linguaxe como instrumento para regular e controlar os intercambios sociais, aprender unha lingua implica aprender a usala e elo só é posíbel dende a interacción social, de xeito que quen xa saben usala ensinen a facelo a quen non saben. A posibilidade de que estas persoas se incorporen á linguaxe non é unicamente o resultado de determinadas técnicas, dunha didáctica específica, etc., senón sobre todo do desexo de participar activamente nas relacións sociais do país de acollida. Elo implica autoestima e unha boa autoimaxe no sentido de poder aportar e acordar cousas na sociedade de acollida. Non obstante, pouca autoestima pode existir se socialmente priman actitudes cheas de estereotipos e prexuízos cara ás familias inmigrantes, que invocan a carencia e o déficit para definir as súas características (Vila, 2000:146-147). Todo o cal leva a este autor a salientar a importancia de que o alumnado acabado de chegar se incorpore (Vila, 2000:149) dende o primeiro momento ás actividades regulares dos centros escolares, de xeito que prime a relación social e que, á vez, reciba os apoios específicos e individuais para, no menor tempo posíbel, incorporarse á lingua da escola.

Outro tanto opina Esteve Zarazaga (2005:107), quen, á hora de optar entre a estratexia da separación inicial e a integración inmediata do alumno/a inmigrante acabado de chegar, respecto do seu grupo de referencia, defende a primeira alternativa cun apoio lingüístico específico. Neste modelo potencianse os beneficios da inmersión lingüística e da emulación entre compañeiros; pero ofréceselles ademais un apoio lingüístico especial en aulas temporais de reforzo da aprendizaxe da lingua de ensinanza, ou ben en clases bilingües de determinadas materias de ensinanza, nas que se explica Física, por poñer un exemplo, aprendendo as equivalencias de linguaxe entre os termos científicos da súa lingua materna respecto á lingua do país de acollida.

Se ben o primeiro obxectivo debe ser a aprendizaxe da lingua, segundo Montón (2003:39), esta aprendizaxe debe facerse mediante contidos interdisciplinarios que permitan ao alumnado inmigrante conseguir un coñecemento rápido e global da

sociedade de acollida. Ao mesmo tempo, só se consegue un nivel suficiente de competencia comunicativa cando se dá a posibilidade de interactuar tanto a nivel da aprendizaxe formal da lingua como a nivel lúdico e social. A autora considera que, a pesar das dificultades, hai algunhas actuacións que poden mellorar substancialmente a situación (Montón, 2003:54):

- Favorecer o ensino e a aprendizaxe da propia lingua materna³¹.
- Favorecer que as familias utilicen cos alumnos e alumnas a lingua familiar. A miúdo aconséllase aos pais facer un esforzo para falar cos nenos a lingua da escola, pero o dominio que eles teñen da mesma é pobre, o modelo lingüístico que lles poden aportar non é o adecuado e elo pode dificultar seriamente a comunicación, sen esquecer as implicacións afectivas que xera esta situación.
- O ambiente de aprendizaxe debe ser positivo e débese potenciar a valoración persoal dende o respecto pola lingua materna dos nenos e pola súa cultura.
- Dominar unha lingua require moito tempo. Moitos nenos e nenas chegan a conseguir unhas competencias básicas de comunicación, pero estas son insuficientes para seguir as actividades de ensinanza e aprendizaxe con éxito, co cal é necesario contar en todas as etapas educativas con apoios suficientes para asegurar a consolidación das aprendizaxes e evitar o fracaso escolar.

3.7. Documentos institucionais do centro

O desenvolvemento da Educación Intercultural supón non só planificar e poñer en marcha as correspondentes medidas e actuacións para atender as necesidades que puidera presentar o alumnado procedente doutras culturas, senón fundamentalmente asumir unha serie de valores e principios baseados no enriquecemento que proporciona o intercambio cultural, e que han de estar presentes naqueles proxectos que guían a vida do centro, en concreto o Proxecto Educativo do Centro e os demais documentos que del se

³¹ Os expertos, segundo Bartolomé (1997), din que se require o dominio mínimo na lingua inicial (L1) antes de pasar á aprendizaxe dunha segunda lingua (L2). É o denominado “límite mínimo” de dominio de comunicación lingüística. E elo é así porque a nosa capacidade lingüística é interdependente, influíndo o dominio da primeira lingua na aprendizaxe da seguinte. Se non se dá ese límite mínimo o suceso entra nunha situación de bilingüismo que se cualifica de “sustractivo” por canto non se chega ao dominio lingüístico habitual para comunicarse nas linguas en confluencia, sendo as consecuencias unha perda de habilidade comunicativa xeral e unha dificultade na construción do coñecemento.

derivan: Regulamento de Réxime Interno, Proxecto Curricular de Centro, Programación de Aula e Plan de Acollida, entre outros.

Convén, en primeiro lugar, ter conciencia de que elaborar proxectos de carácter intercultural non é un traballo engadido, senón que polo contrario, tal como apuntan Lluch e Salinas (1996:55), supón a introdución dun novo elemento de reflexión na mentalidade do profesional docente: a consideración de como a diversidade cultural dos nosos alumnos e alumnas opera en calquera das facetas do labor educativo.

3.7.1 Proxecto Educativo de Centro

O Proxecto Educativo de Centro (PEC), na elaboración do cal debe participar toda a comunidade educativa, é o documento no que se fan explícitas as opcións ideolóxicas (notas de identidade, finalidades, obxectivos) e se conecta a reflexión sobre a actividade educativa co contexto social do centro. Construír un PEC intercultural, afirma Besalú (2002a:116), non é engadir un novo capítulo a este documento, senón examinar a realidade e pensar a educación dende unha nova perspectiva de análise.

Tres principios elementais á hora de elaborar un PEC que teña en conta a interculturalidade serían os seguintes (Jordán, 1996:40-41; Jordán e Castella, 2001:61):

- a. Todos os centros escolares, non só aqueles con alumnado inmigrante, deberían contemplar, nalgún grao, a educación intercultural, porque todos os alumnos viven xa en sociedades multiculturais dende moitos puntos de vista: ideolóxico, moral, lingüístico, relixioso, cultural, etc.
- b. Nos centros escolares precísase unha reflexión profunda por parte de toda a comunidade educativa sobre o ámbito da interculturalidade. Neste proxecto, tal como indica Bartolomé (1997:307), a escola non só debería considerar o principio xeral do respecto á diversidade, senón reflectir de forma explícita e sistemática como atender a dita diversidade. Haberá de concretarse por exemplo, como se incorpora no currículo o coñecemento doutras realidades culturais e sociais diferentes, como se mellora o nivel de competencia multicultural da comunidade educativa, como se fomenta a formación permanente do profesorado, ou como se contribúe a establecer unha relación máis estreita coas familias.

- c. Cada centro escolar debe dar prioridade a determinados obxectivos da educación intercultural.

Os apartados tradicionalmente considerados fundamentais na realización dun PEC son: a análise do contexto, os sinais de identidade, os obxectivos ou finalidades, a organización ou estrutura funcional do centro e, por último, a formalización desa estrutura. Deteñámonos sucintamente en cada un destes aspectos.

1. Análise do contexto. Onde estamos?

Todo PEC debe partir do coñecemento do contorno da escola, é dicir, da historia, estrutura, funcionamento e posibilidades do centro educativo e da situación socioeconómica e cultural da zona, barrio ou pobo onde radica dito centro, do perfil do alumnado e da súa realidade interna. Dende a perspectiva intercultural, para Aguado (2003:111) é requisito fundamental describir as características socioculturais do centro, caracterizar a diversidade cultural do alumnado, as súas familias e a comunidade de referencia. No estudo desta realidade conviría atender especificamente, entre outros aspectos, á presenza de diversos grupos étnico-culturais, grao de aceptación ou rexeitamento nos distintos cursos, absentismo, índice de éxito e fracaso escolar, relación idade-nivel académico e alumnado con necesidades educativas especiais.

Esta análise supón ter en conta, non tanto as diferenzas máis evidentes (cor da pel, idioma, nacionalidade), como aquelas que modulan e condicionan os procesos educativos, e que son menos aparentes (estilos comunicacionais, expectativas, crenzas, formas de vida, escolaridade previa). Lluch e Salinas (1996), insistindo nesta perspectiva, consideran que debemos superar unha concepción da diversidade centrada na detección de minorías culturais visíbeis (xitanos, inmigrantes estranxeiros...) e atender a outros factores menos *visíbeis* pero igualmente importantes (inmigrantes doutras comunidades do Estado español, contexto rural ou contexto urbano, lingua, clase social...), facendo desta maneira da interculturalidade unha cuestión que compete a todos os centros.

2. Sinais de identidade. Quen somos?

As notas de identidade dun centro definen a súa posición ideolóxica ante as cuestións educativas fundamentais, incluída polo tanto a interculturalidade, que lle outorgan un carácter propio. A perspectiva intercultural pode salientar particularmente

algúns principios pedagóxicos, o máis relevante dos cales quizais sexa o da participación das familias na empresa educativa (Besalú, 2002a:118), debendo incluír ademais o desenvolvemento dunha serie de valores, entre os que Lluch e Salinas (1996) destacan os seguintes:

- Valores vinculados ao compromiso fronte ás situacións de discriminación, inxustiza, marxinação e o mantemento de actitudes de rexeitamento cara ás discriminacións (solidariedade, colaboración, compañeirismo, respecto).
- Valores relacionados coa construción da identidade, o aprezo polas expresións culturais e a potenciación da autoestima (tolerancia, amor a si mesmo, comprensión, respecto á diversidade, pluralismo).
- Valores que propicien o tratamento democrático do pluralismo cultural (espírito crítico, rexeitamento de dogmatismos, igualdade de oportunidades, non adoutrinamento).

Agora ben, de pouco nos vai servir expoñer un listado impecábel de valores a desenvolver, se non tentamos achegar o seu significado ao contorno onde se teñen que aplicar. Dunha parte, será necesario (Lluch e Salinas, 1996:67) facer un exercicio de contextualización, de “tradución” das notas de identidade á realidade concreta e cotiá onde se ten que desenvolver, e doutra parte, trátase máis ben (Besalú, 2002a:117) de sobrancear algún deles en función do contorno de partida, das necesidades detectadas e das intencións educativas, que exprese a dimensión intercultural do PEC: valores vinculados á loita contra a inxustiza e a marxinação; valores relacionados coa construción da propia identidade; valores democráticos relativos ao tratamento do pluralismo cultural e á resolución de conflitos; pero, sobre todo, non quedarse na mera formulación verbal dos mesmos, senón, tal como apunta Aguado (2003:112), convertelos en medidas prácticas: ¿como practicar a cooperación, a tolerancia, a solidariedade, a xustiza social, a apreciación das identidades culturais, a superación do racismo?

3. Obxectivos ou finalidades do centro. Que pretendemos?

A formulación de obxectivos específicos dun Proxecto de Centro que pretenda unha dimensión intercultural, pódena inspirar os principios pedagóxicos da educación intercultural apuntados por Merino Fernández e Muñoz Sedano (1995:149-150):

- Formación e fortalecemento na escola e na sociedade dos valores humanos de igualdade, respecto, tolerancia, pluralismo, cooperación e corresponsabilidade social.
- Recoñecemento do dereito persoal de cada alumno a recibir a mellor educación diferenciada, con coidado especial da formación da súa identidade persoal.
- Recoñecemento positivo das diversas culturas e linguas e da súa necesaria presenza e cultivo na escola.
- Atención á diversidade e respecto ás diferenzas, sen etiquetar nin definir a ninguén en virtude destas.
- Non segregación en grupos aparte.
- Loita activa contra toda manifestación de racismo ou discriminación.
- Intento de superación dos prexuizos e estereotipos.
- Comunicación e interrelación entre todos os alumnos.
- Participación activa dos pais.

No cadro 3.2 recolleamos unha relación dos obxectivos prioritarios de centro que, segundo diferentes autores, deberán estar presentes nun centro educativo cunha filosofía intercultural.

4. Organización: estrutura funcional do centro escolar. De que medios dispoñemos?

A organización e funcionamento do centro, coherente co seu entorno e cos obxectivos educativos formulados, debe garantir a normalización no tratamento da diversidade de acordo co novo rol social da institución educativa. A educación intercultural debe transcender a concepción tradicional de centro docente para transformarse en centro educativo aberto á realidade plural, co fin de que todos os sectores que estean interesados nos ámbitos institucionais e sociais (administración educativa, corporacións locais, asociacións non gobernamentais, voluntariado, etc.) poidan implicarse no proceso. Particularmente, a maioría dos autores destaca a importancia, en canto aos principios organizativos, da participación das familias na empresa educativa, aproveitando ao máximo espazos como os consellos escolares, as asociacións de nais e pais de alumnos, determinadas comisións específicas, etc.

Cadro 3.2

Obxectivos prioritarios a considerar nun centro intercultural

Lluch e Salinas (1996)

- Proporcionar un marco de relacións que facilite unha vivenciación e interacción cultural tolerante e enriquecedora.
- Proporcionar ao alumnado instrumentos de análise e crítica das diferentes realidades socioculturais do noso contexto, co fin de combater os prexuízos e xerar actitudes positivas cara a diversidade.
- Desenvolver un réxime educativo non discriminador e comprometido na loita contra actitudes e condutas racistas e xenófobas.
- Ofrecer un modelo cultural diverso, sensíbel ao pluralismo cultural da nosa sociedade, crítico coas perspectivas monoculturais.
- Configurar estratexias de construción de coñecementos en interacción cultural.
- Promover procesos de formación do profesorado vinculados a un desenvolvemento curricular cun enfoque intercultural.
- Establecer a flexibilización organizativa necesaria para responder a situacións socioculturais diversas.
- Coordinar a actividade intercultural do centro con proxectos de actuación de maior globalidade.

Fullana, Besalú e Vilá (2003)

- Asegurar unha boa acollida do alumnado.
- Garantir unha boa convivencia do alumnado dentro do centro.
- Proporcionar o máximo apoio ao alumnado con necesidades educativas especiais e de incorporación tardía, na medida das posibilidades do centro.
- Mellorar a coordinación entre os diferentes profesionais vinculados á escola: dirección do centro, coordinadores de ciclo, titores, profesorado de PT e AL, potenciándoa no momento de acollida e mellorando o seguimento dos casos coa asistencia de todos eles ás reunións de avaliación.
- Potenciar os valores da educación intercultural a través da modificación de contidos de áreas e materias, do traballo interdisciplinar, así como adoptar estratexias que eviten que os condicionantes culturais poidan significar que uns alumnos teñan vantaxe en relación aos outros á hora de aprender determinados contidos e de conseguir determinados obxectivos.
- Velar porque haxa comunicación entre as familias do centro, e entre estas e o profesorado.
- Velar porque entre o profesorado haxa un bo clima favorábel ao traballo en equipo, entendendo que é unha das bases do bo funcionamento do centro.

López López (2003)

- Aceptar e respectar a diversidade física, cultural, relixiosa, de opinión e de acción dos demais e manter habitualmente un trato cordial e correcto con eles.
- Establecer relacións equilibradas e comunicativas coas persoas coas que convivimos, recoñecer as diferenzas de tipo social e rexeitar a discriminación debida a diferenzas individuais.
- Coñecer os valores éticos, morais e cívicos que rexen a convivencia humana nos grupos sociais de diferentes ámbitos e analizar á luz de ditos valores determinados comportamentos sociais (inxustizas, desprezo á vida, etc.).
- Comprender que o respecto mutuo entre as persoas é un requisito indispensable para unha boa convivencia e procurar practicalo.
- Ensinar a convivir pretendendo que a ensinanza teña como obxectivo prioritario o de favorecer a comunicación, cooperación, solidariedade, respecto e tolerancia, independentemente da raza ou a relixión.
- Resolver as situacións de discriminación que poidan darse no centro.
- Realizar actividades que amosen á comunidade a diversidade existente dende o punto de vista social, cultural e étnico, e que resalten a importancia de integrar a todos sen excepción na dinámica escolar.

As actuais tendencias organizativas coas que se quere superar a rixidez da estrutura graduada, e que farán posíbel unha atención adecuada da escola aos alumnos pertencentes a diversas culturas son (Merino Fernández e Muñoz Sedano, 1995:156):

1. *A individualización* da ensinanza, definindo obxectivos e plans adecuados ás necesidades de cada alumno, deseñando programas diferenciais, utilizando métodos e técnicas apropiados.
2. *A flexibilidade do agrupamento*³². No canto do grupo ríxido e permanente dunha clase, os grupos estrutúranse con distinto tamaño e composición diferente, segundo os obxectivos, o tema, as actividades, os materiais e as diversas situacións dos alumnos.
3. *A flexibilidade dos horarios*, que non se manteñen na ríxida división dunha hora para cada materia, de xeito fixo para cada día da semana.
4. *A ensinanza de equipo*, na cal dous ou máis profesores se responsabilizan conxuntamente da planificación, execución e avaliación da totalidade ou dunha parte significativa do programa de instrución do mesmo grupo de alumnos, equivalente ao de dúas ou máis clases tradicionais.

5. Formalización da estrutura. Que normas establecemos para o seu desenvolvemento?

O Regulamento de Réxime Interior ou Interno (RRI) ordena a convivencia no centro entre os diferentes sectores da comunidade educativa, establecendo cales son os dereitos e deberes dos pais e do alumnado, os servizos complementarios, as actividades extraescolares e o réxime disciplinario. O RRI é o documento que recolle medidas concretas para a consecución do clima idóneo de convivencia que garanta o respecto e a tolerancia ás minorías, evitando, ademais, mensaxes que poidan inducir ás alumnas e alumnos a adaptarse aos estereotipos de xénero. Tamén se deben incorporar ao Regulamento medidas para que as publicacións escolares e o material didáctico reflectan de maneira equilibrada, tanto nos textos como nas imaxes, as diferentes etnias, sexos, relixións, sen estereotipos de xénero e sen prexuizos nin discriminación cara as diferentes culturas.

³² Máis adiante, faremos unha breve referencia ás chamadas *Aulas de Acollida*.

3.7.2. Proxecto Curricular de Centro

O Proxecto Curricular de Centro (PCC) é un documento de natureza técnico-didáctica no que se recolle o conxunto de decisións articuladas, que materializan o Deseño Curricular Base en propostas de intervención didáctica adecuadas a un contexto específico (Muñoz Sedano, 1997). Na elaboración do PCC, o Claustro deberá tomar unha serie de decisións sobre determinados aspectos, entre os que Del Carmen e Zabala (1992) inclúen os seguintes: a adecuación, concreción, secuenciación e distribución dos obxectivos e contidos das distintas etapas, ciclos e áreas; a selección das opcións metodolóxicas; criterios e formas organizativas dos alumnos, dos profesores, do espazo e dos tempos escolares; criterios para a selección e utilización de materiais curriculares e recursos didácticos; criterios e procedementos de avaliación e promoción dos alumnos; organización da acción tutorial e da atención á diversidade do alumnado; criterios e procedementos para atender aos alumnos que se incorporan tardiamente ao sistema educativo español, e a asignación ás diferentes áreas dos contidos transversais.

Tanto no *Plan de Acción Tutorial* como no *Plan de Atención á Diversidade* deberán contemplarse actuacións que faciliten o tratamento educativo ao alumnado inmigrante e/ou pertencente a minorías étnicas e ás súas familias, así como a súa integración e participación na vida do centro. Dende a óptica intercultural, é o momento de pronunciarse sobre algúns aspectos que atinxen moi directamente ás diversidades existentes no centro (Besalú, 2002c: 101-102):

- A matriculación, adscrición e acollida dos alumnos.
- Acollemento educativo que se vai dar aos alumnos que se incorporen tardiamente descoñecendo a lingua de aprendizaxe.
- A acción tutorial, tanto na súa dimensión individual como grupal.
- Tomar decisións relativas ao currículo optativo ou variábel que se ofrecerá aos alumnos.
- Cuestionarse como atender a diversidade cultural no comedor escolar.
- Reflexionar sobre as funcións que compre a avaliación na ensinanza obrigatoria e básica.

- Tomar decisións sobre os materiais curriculares e os recursos pedagóxicos que utilizaremos na acción educativa.
- Decidir o que, o como e o por que da incorporación dos temas transversais no currículo que proxectamos desenvolver e vivir cos alumnos.

Polo que fai referencia aos contidos para unha Educación Intercultural, seleccionamos algúns dos ofrecidos por Luengo Horcajo e Ramos Hernández (*Proyecto Atlantida*³³):

a) Conceptos

- Principais trazos das culturas que conviven no noso contorno.
- Identidade cultural da comunidade xitana.
- Estereotipos e prexuízos.
- Xenofobia e racismo.
- Movementos migratorios e as súas causas.
- Influencias culturais que nos teñen legado as migracións.
- Os Dereitos Humanos e os Dereitos da Infancia.
- Distribución da riqueza e os recursos no mundo.
- Causas e consecuencias dos conflitos bélicos.

b) Procedementos

- Busca de información a través de diferentes fontes.
- Debates e charlas-coloquio como fórmulas para contrastar opinións.
- Cambios de rol.
- Contacto (directo ou mediático) con realidades que se pretenden coñecer.

³³ <http://innova.usal.es/main/document/document.php?cidReg=CL5b72>

- Realización de estudos estatísticos.
 - Achegamento a testemuñas de persoas protagonistas do que se pretende estudar.
 - Análise do contido e a publicidade transmitida polos medios de comunicación.
 - Observación e análise das actitudes e comportamentos da poboación en sociedades multiculturais.
- Combinación de traballo autónomo e responsábel con fórmulas de traballo cooperativo.

c) Actitudes

- Curiosidade cara a outras formas de vida e manifestacións culturais.
- Interese e respecto polas diferentes culturas presentes na nosa sociedade.
- Dispoñibilidade permanente a aprender doutros.
- Eliminación de prexuízos e tópicos.
- Recoñecemento da cultura xitana.
- Sensibilización cara a diversas causas que provocan o fenómeno migratorio e as circunstancias nas que soe producirse.
- Actitude crítica ante as mensaxes transmitidas a través dos medios de comunicación.
- Valoración positiva da Paz e rexeitamento das formulacións belicistas.
- Aceptación e exercicio dos principios da democracia, profundando no seu desenvolvemento.
- Comprensión da diversidade como unha fonte de riqueza.

No marco do PCC, cómpre precisar os criterios metodolóxicos e organizativos máis apropiados, ou o que é o mesmo, determinar os distintos modos, formas e procedementos a seguir para alcanzar os obxectivos específicos formulados. A metodoloxía dun proxecto de educación intercultural, ademais de ser coherente coas

formulacións e orientacións da actual reforma educativa, deberá ter en conta o desenvolvemento do método socio-afectivo (recoñecemento das culturas, actitude positiva cara ás mesmas, cooperación interinstitucional) e inferir de maneira permanente a situación experiencial ao conxunto da realidade socioeducativa que o rodea. En definitiva, deberá basearse nunha “pedagogía do encontro”, da convivencia e da cooperación entre as diversas culturas. Interésanos utilizar metodoloxías que creen na aula un clima relacional que favoreza a confianza mutua, a aceptación, a seguridade e o respecto; para o que usaremos regularmente metodoloxías: de estilo cooperativo, de enfoque socioafectivo e de enfoque comunicativo.

Vexamos de seguido as contribucións dalgúns autores respecto das bases metodolóxicas a considerar. Para Merino Fernández e Muñoz Sedano (1995:153-154), os principios metodolóxicos propugnados na actual reforma educativa son plenamente aplicábeis no modelo de educación intercultural. De modo resumido, a aprendizaxe ha de ser:

- Significativa.
- Construída polo alumno.
- Funcional, que sirva para a vida e na vida.
- Motivada. Pais e profesores deben evitar o “efecto Pigmalión”.
- Por descubrimento, sempre que sexa posíbel.
- Socializada. A participación en equipos de traballo e de xogo resulta ser un factor decisivo na formación de actitudes de aceptación interétnica.
- Mediada. O profesor é o mediador que facilita a construción das aprendizaxes significativas: selecciona o currículo, selecciona os estímulos, crea o ambiente, define e guía as actividades, establece os criterios de avaliación.
- Diferencial con individualización de ritmo, de actividades, de opcións, de programas.

Alcalá (2004:195) apunta igualmente unha serie de estratexias metodolóxicas favorecedoras da educación intercultural nas aulas: desenvolvemento da empatía, fomento da autoestima, estimulación dun pensamento crítico e aprendizaxe por

cooperación. Lluch e Salinas (1996:71-72) pola súa parte fan un repaso daqueles principios ou orientacións metodolóxicas a partir dos cales desenvolveremos calquera actuación de carácter práctico:

1. Partir dos coñecementos previos do alumno supón tomar en conta a súa cultura de orixe, considerala e valorala.
2. Eliminar prexuízos e tópicos cara ao descoñecido, xeradores de actitudes racistas e discriminatorias.
3. Traballar a adquisición de estratexias de exploración, descubrimento, planificación de actividades e de reflexión sobre o proceso seguido na aprendizaxe.
4. Deseñar actividades motivadoras, activas, participativas, dinámicas..., que impliquen e involucren na vida escolar.
5. O proceso de construción dos coñecementos ha de realizarse de maneira intercultural; é dicir, presentando multitude de ópticas, distintas maneiras de *ler*, percibir e interpretar a realidade.
6. O enfoque globalizador é de utilidade para a perspectiva intercultural. Xunto coa interdisciplinariedade fai referencia continua ao entorno onde se desenvolve o alumno ou alumna e intenta conectar coas súas propias vivencias e a súa realidade.
7. A interacción (profesor-alumno e alumnos-alumnos) é unha estratexia pedagóxica fundamental.
8. Importancia de facilitar un ambiente de aprendizaxe adecuado e cómodo para todos e todas; onde cada persoa se sinta importante, protagonista, respectada e valorada por igual e onde cada quen poida expresar libremente a súa opinión e sexa escoitado, aceptado e criticado de maneira construtiva.
9. A planificación didáctica debe ser aberta, flexíbel e diversificada.
10. A participación da comunidade educativa pode ser un instrumento pedagóxico útil, como fonte de coñecemento e de conexión coa realidade do contexto.

Materiais e recursos didácticos

Os materiais didácticos³⁴ constitúen un compoñente fundamental na regulación de toda a actividade escolar, conformando un soporte da información que, delimita ademais a forma de construír o currículo: regulan as relacións sociais na aula e significan formas de entender o traballo e as relacións entre os mestres e entre estes e os alumnos. Todos os materiais pedagóxicos utilizados, indica Aguado (2003:129), son mediadores culturais decisivos posto que son a explicitación de que e como se valoran os elementos culturais a transmitir. Precisamente, na medida en que reflicten de forma elaborada o que hai que aprender, son elementos fundamentais para introducir un enfoque multicultural.

Cómpre salientar, en primeiro lugar, o perigo do uso monográfico e acrítico dos libros de texto, por ser un material curricular pechado, que selecciona arbitrariamente a bagaxe cultural que transmite e impide a contextualización e integración das culturas minoritarias xunto á maioritaria (Jordán e Castella, 2001:71). A maioría dos textos de ciencias sociais, por exemplo, están elaborados dende unha perspectiva monocultural (Díaz-Aguado, 1995:177): a) exclúense as minorías que se atopan en situación de desvantaxe (como o pobo xitano); b) estímúlanse representacións negativas doutras culturas, ao conceptualizar ás persoas que con elas se asocian como inimigas; c) utilízanse esquemas etnocéntricos de superioridade-inferioridade cultural para xustificar determinados acontecementos históricos (como as colonizacións); d) ou se favorece a identificación co propio grupo a través do rexeitamento ou a exclusión doutros grupos.

A utilización dunha gran diversidade de materiais faise aínda máis necesaria cando queremos desenvolver un currículo intercultural. O coñecemento non está só no profesorado e no libro de texto, senón que se constrúe a través de fontes e enfoques diversos. Para apoiar un currículo intercultural, poden ser moi valiosos recursos alternativos como o uso do xornal (Besalú, 2002a) e outros medios de comunicación, fundamentalmente a televisión e internet, así como doutras posibilidades que nos ofrece o contorno nos seus aspectos xeográfico-natural e cultural-institucional (Rosales, 1994; Galindo Morales, 2005). Estes materiais deberán evitar os nescos culturais como os estereotipos, as omisións ou as distorsións, a miúdo presentes nos recursos utilizados,

³⁴ Fundamentalmente libros de texto e outros recursos educativos (vídeos, carteis, películas, dicionarios, libros de referencia e páxinas web, entre outros).

nomeadamente nos libros de texto, polo que convén reflexionar acerca dos principios que deben guiar a súa selección, elaboración e utilización. Dende unha perspectiva intercultural, Aguado (1996, 2003) considera importante destacar os seguintes criterios básicos sobre o particular:

- Que reflectan dunha forma completa e coherente a realidade social sobre a diversidade cultural.
- Que os costumes, estilos de vida e tradicións das minorías culturais sexan presentados de maneira que expresen os valores, significados e papel que ditos costumes desempeñan na vida dos diferentes grupos.
- Que os personaxes e acontecementos considerados como significativos polos grupos culturais sexan presentados de forma positiva, destacando a súa influencia na vida de ditos grupos.
- Que os procesos dos grupos culturais para conquistar e desenvolver a súa autonomía, sexan presentados como valiosos e positivos e non como enfrontamentos con occidente, como actividades ilegais que deben ser reprimidas.
- Que o material didáctico promova unha imaxe positiva de todos os grupos culturais, eliminando sentimentos de superioridade do alumnado pertencente ao grupo maioritario ou máis influínte.
- As ilustracións deben evitar estereotipos, ofrecendo unha imaxe de personaxes de diferentes grupos na que se poña de manifesto o desempeño de roles activos e positivos.

Pola súa parte, os materiais específicos para a educación intercultural deben cumprir, entre outros, os seguintes requisitos (Muñoz Sedano, 1997):

- O seu obxectivo principal non é a aprendizaxe cognitiva de cada unha das culturas senón o desenvolvemento dos valores e actitudes da educación intercultural. Se ben ambos obxectivos non están contrapostos, deben ser ponderados adecuadamente.
- Deben evitar a transmisión dunha imaxe de cultura “cousificada”, “obxectivada”, invariábel. A cultura ten sido historicamente construída por un grupo humano, que a vive e a renova constantemente.

- É especialmente negativo reducir a visión doutras culturas a aspectos folclóricos ou estraños.
- Convén resaltar en todas as culturas a súa capacidade específica de resolver os problemas das comunidades en que xurdiron como resposta intelixente ás posibilidades e obstáculos do entorno.
- Estimular o desenvolvemento do pensamento crítico do adolescente e do adulto, mesmo en relación cos comportamentos e costumes discutíbeis da nosa propia cultura.

Criterios de avaliación

A avaliación, considerada a miúdo como un proceso puramente técnico asentado en procedementos obxectivos, dista moito de ser neutral. As prácticas habituais de diagnóstico e avaliación, segundo Aguado, adoecen dun nesgo racista máis ou menos encuberto, dado que presentan un patrón único independentemente da clase ou cultura de orixe, basean a súa credibilidade nos índices de correlación e validez que xustifican etiquetados e xerarquización, e atribúen a inferioridade mental a grupos culturais diferentes (Aguado *et al.*, 1999:48; Aguado, 2003:116). Na mesma liña, Merino Fernández e Muñoz Sedano (1995:158) consideran que actualmente a avaliación é o principal instrumento de selección que utiliza a escola, penalizando aos pobres, aos marxinados e aos pertencentes a culturas minoritarias, de maneira especialmente grave cando se aplica en idades máis temperáns.

O proceso avaliador constitúe para moitos autores un aspecto clave no proceso de normalización da perspectiva intercultural na educación, ata o punto de considerar (Bartolomé, 1997:287) que a transformación da educación supón fundamentalmente, transformar os criterios de avaliación, en tanto son estes os que no fondo están marcando a orientación real dos nosos esforzos. Aguado estima que cando avaliemos a estudantes pertencentes a culturas minoritarias deberemos ter presentes unha serie de variábeis non cognitivas que se sabe son relevantes nos resultados educativos, e sen embargo non están entre as tradicionalmente asociadas ao éxito académico, destacando neste sentido as seguintes (Aguado, 2003:117): autoconcepto positivo, capacidade para manexar o racismo, autovaloración realista, motivación para a execución e control percibido sobre as súas vidas, familia con altas expectativas respecto aos seus

resultados, sentido de pertenza ao grupo, vinculación á comunidade de orixe, coñecementos e intereses variados, máis aló do académico.

Simultaneamente, neste caso en relación coa totalidade do alumnado, cómpre valorar axeitadamente a posesión dunha serie de capacidades que constitúen metas a acadar pola educación intercultural, como as que seguen:

- Interacción social con todos os compañeiros.
- Exercicio da tolerancia e respecto cara a diversidade cultural.
- Participación activa nos debates sobre o tema que se presenten.
- Actitude ante o traballo en grupo.
- Rexeitamento activo da xenofobia e o racismo.

3.7.3. Programación de Aula

A Programación³⁵ de Aula constitúe o terceiro nivel de concreción curricular, consistente, en palabras de Besalú (2002a:122), na planificación de unidades didácticas pensadas para un determinado grupo de alumnos, o que constitúe unha competencia dos profesores tomados individualmente ou formando equipos docentes. Elaborar unidades didácticas dende a perspectiva intercultural non quere dicir fabricar unidades específicas sobre este tema, senón adoptar unha óptica innovadora sobre os contidos do currículo. Entre os obxectivos e contidos da programación, incluíranse aqueles que fomenten o achegamento ás claves culturais dos países de procedencia do alumnado inmigrante. Propóranse actividades para desenvolver as competencias comunicativas e para desenvolver actitudes de achegamento cultural. Para a dinámica da aula é moi indicado fomentar o traballo grupal cooperativo, que permite unha aprendizaxe adaptada á diversidade de intereses de cada alumno.

Unha intervención educativa intercultural na aula esixe, segundo Lluch e Salinas (1996) un importante cambio na maneira de pensar do profesorado, entendendo o proceso de ensinanza e aprendizaxe, fundamentalmente como un proceso de interacción (alumno-alumno-profesor). Será necesario, polo tanto, estimular aquelas metodoloxías

³⁵ Chámase programación á organización do labor educativo, e define un conxunto de actividades que hai que desenvolver arredor duns contidos, para chegar a uns obxectivos predeterminados.

que favorezan a interacción entre iguais, o traballo cooperativo, as dinámicas comunicativas, o intercambio de roles, as tarefas colectivas, etc.; respectando fundamentalmente dous principios: a *diversificación* dos procesos de comunicación entre o profesorado e o alumnado e entre o propio grupo, servíndonos das actividades identificadas como de *traballo cooperativo*. No tocante ao primeiro aspecto, estes autores presentan as seguintes intervencións (Lluch e Salinas, 1996):

- A organización da aula e os agrupamentos do alumnado (segundo as actividades a levar a cabo, os intereses, as motivacións...).
- A pluralidade de técnicas e modalidades de traballo (traballo práctico, de investigación, de observación, de exposición, de debate, traballo cooperativo, traballo individual, traballo autónomo...).
- A diversificación de materiais e de apoios (orais, escritos, audiovisuais, variación dos momentos e tempos das actividades de clase, diversificación das consignas...).
- A diversificación de actividades de aprendizaxe para a adquisición dun mesmo contido e diversificación de contidos para un mesmo obxectivo (presentación de actividades con diferentes graos de axuda para un mesmo obxectivo, de actividades máis ou menos guiadas, definición de diferentes graos de consecución dun obxectivo...).
- A diversificación dos momentos, das modalidades e dos instrumentos de avaliación coherentes cos obxectivos (autoavaliación, avaliación dos coñecementos previos, coavaliación entre alumnos, probas de control sobre adquisicións puntuais, probas de síntese...).

Ortega Rojo (2006:113) proporciónanos unha serie de liñas de actuación a seguir na nosa intervención na aula:

- Explicitar actitudes previas do alumnado mediante unha actividade de preavaliación.
- Identificar opinións específicas que están na base desas actitudes para incidir no seu cambio.

- Desenvolver nos alumnos o interese por outros grupos humanos familiarizándoos coas características destes, favorecendo así a loita contra a discriminación.
- Chegar ao entendemento e aceptación da diversidade cultural mediante o coñecemento e comprensión das diferentes persoas doutras culturas a través do estudo da situación de diversos países.
- Organizar experiencias de aprendizaxe que necesiten a realización do traballo conxunto do alumnado.
- Fomentar a adquisición de valores como o respecto, a tolerancia, a igualdade, ou a solidariedade, mediante o coñecemento e a aceptación doutras culturas.
- Proporcionar información adicional ao profesorado a través de diversas actividades para favorecer a continuidade da educación intercultural na aula.
- Comprobar a situación de aprendizaxe do alumnado e a valoración do profesorado ao que se ten dirixido especificamente a nosa acción, a influencia que tivo e se se teñen modificado actitudes cara aos nenos e nenas doutros países e culturas, mediante unha actividade de postavaliación realizada na aula.

3.7.4. Plan de Acollida

Inserido no *Plan de Atención á Diversidade*³⁶, por *Plan de Acollida* debemos entender o protocolo de actuacións sistematizadas que o centro educativo pon en marcha para facilitar a integración na vida escolar do alumnado que se incorpora por primeira vez ao colexio. Neste documento cobran especial importancia aquelas medidas dirixidas especificamente ao alumnado procedente da inmigración –que se pode incorporar en calquera momento do ano– ou pertencente a minorías étnicas, en tanto a súa acollida aporta unha serie de elementos adicionais á situación ordinaria que debemos tomar en consideración. Fundamentalmente, o Plan de Acollida debe ter como obxectivos últimos os seguintes (Tébar, 2006:99):

³⁶ O Plan de Atención á Diversidade do centro debería incluír referencias concretas a, polo menos, os seguintes aspectos:

- Plan de Acollida, con especificacións relativas ao tratamento intensivo da lingua de acollida e á organización da resposta educativa (grupos específicos, apoios, reforzo educativo...).
- Plan de Acción Tutorial (PAT). Documento que debe reflectir as actuacións específicas que se levarán a cabo no grupo-clase para favorecer a integración de todo o alumnado. Deberá contemplarse ademais o traballo de desenvolvemento de competencias e habilidades sociais: asemblea semanal, aprendizaxe cooperativa, resolución de problemas e saídas de convivencia, entre outros.
- Materiais pedagóxicos que poden usarse.
- Criterios de avaliación.
- Adaptacións curriculares.
- Priorización de reforzos.
- Traballo específico coas familias e coordinación cos servizos sociais do contorno.

- Asimilar como centro os cambios que deben realizarse para atender ao alumnado estranxeiro.
- Conseguir dotar ao alumno duns requisitos mínimos de comunicación no menor tempo posíbel.
- Conseguir a adaptación a nivel afectivo e social do alumno e as súas familias na vida do centro.

A chegada e a incorporación ao centro do alumnado acabado de chegar son dous momentos que requiren unha atención singular, co fin de contribuír á diminución da angustia que este tipo de situacións pode provocar e facilitar a axeitada inserción destes estudantes. Besalú (2002a:129) fainos notar a diferenza entre recepción e acollida: a recepción sería o conxunto de accións e ritos que a escola realiza cando un alumno inicia a súa escolarización: matrícula, recepción, adscrición a curso, presentación ao profesor e aos demais alumnos. Poderíamos dicir que se trata da fase de adaptación do alumno á institución. En cambio, o concepto de acollida xa supón unha elaboración pedagóxica de tipo comprensivo, que comporta procesos de adaptación mutua e de implicación afectiva, coa pretensión de alcanzar tres obxectivos básicos: que o alumno coñeza a escola (espazos, valores...), que coñeza aos seus compañeiros e aos seus profesores, que a escola e os profesores coñezan ao alumno.

Diferentes autores insisten na idea de que a acollida non debe descansar só nos aspectos académicos e lingüísticos senón tamén nun intenso apoio emocional, estando condenado ao fracaso todo plan que non vaia acompañado dunhas actitudes favorábeis e de respecto cara aos demais. Que o primeiro contacto do alumnado coa escola, co profesorado, se desenvolva nun ambiente distendido, de acollida cálida, de informacións compartidas, escribe Blanco Barrios (2001:78), é imprescindible para crear un bo clima educativo e para poñer as primeiras sementes da motivación ao proceso de ensinanza-aprendizaxe e da colaboración familia-escola. Montón (2003:25-38) alude igualmente a algúns aspectos moi importantes para a acollida aos alumnos de incorporación tardía:

- A actitude da poboación de acollida debe estar baseada no recoñecemento dos dereitos individuais e na loita contra a exclusión.

- A acollida inicial debe basearse nunhas relacións gratificantes cos compañeiros e os profesores nun contexto normalizado, afastado de calquera segregación que implique un tratamento especial.
- Pódense favorecer as relacións sociais dos alumnos acabados de chegar traballando con eles as normas de convivencia e os hábitos escolares e axudándolles a que coñezan as normas e a organización do centro; respectando o seu ritmo de traballo e motivando especialmente as súas aprendizaxes os primeiros días.
- A participación da familia é esencial.
- A adaptación ao entorno supón que se lles axude aos que non teñen na súa casa un lugar adecuado para o estudo, creando, nalgunha institución do barrio, aulas para este fin.
- Por último, é moi importante que o alumno adolescente ou mozo acabado de chegar se integre nun grupo de compañeiros cos que comparta os tempos de ocio.

A este respecto, Essomba (2006:105-108) apunta unha serie de principios e estratexias a ter en conta polo profesorado para crear as condicións inclusivas:

1. A acollida non se realizará en función tan só dos suxeitos pertencentes ao centro escolar, senón considerando o conxunto de contextos e sistemas nos que os alumnos se desenvolven: tomar en conta as posibilidades formativas do centro para os familiares, coordinarse coas institucións de tempo libre, facilitar o proceso de incorporación ao novo itinerario escolar.
2. A responsabilidade de levar a cabo os plans de acollida non recae soamente no profesorado, senón que debe ser asumida polo conxunto da comunidade educativa.
3. A acollida dos alumnos de familias inmigradas non se efectúa nunha aula ou nun ciclo, senón nun centro, polo que será necesario velar pola adecuada transformación orgánica dos diversos recursos e servizos existentes.

4. A dimensión máis académica da acollida non debe centrarse exclusivamente na aprendizaxe da lingua vehicular da ensinanza, senón na aprendizaxe de competencias comunicativas globais, partindo do contexto de diversidade lingüística que vive o propio alumno.
5. O proceso de acollida, así como as expectativas que xera, non son responsabilidade única dos membros da comunidade educativa orixinarios do país, senón que sería conveniente tomar en conta a participación neste proceso dos propios acabados de chegar.

En Galiza, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria conxuntamente coa Consellería de Traballo e Inmigración (Xunta de Galicia, 2005) publicaron unhas orientacións para a elaboración de *Plans de Acollida*, nas que se recollen as medidas educativas que os centros deben levar a cabo para que progrese a adaptación do alumnado estranxeiro que chega a un centro. Como obxectivos prioritarios deste Plan de Acollida, establecéronse os seguintes:

- Asumir como centro, de forma global, o deseño e posta en práctica das respostas educativas que precise este alumnado.
- Favorecer para eles unha adaptación progresiva ao centro.
- Conseguir que os pais e o propio alumnado estean informados do funcionamento e organización do centro educativo.
- Fomentar actitudes de respecto cara a estes alumnos e facilitar o proceso da súa integración.

Estas orientacións suxiren unha serie de actuacións a recoller e concretar nos diferentes apartados do Plan de Acollida escolar:

1. *Toma de contacto* co centro. Importancia do primeiro momento na relación coas familias e cos alumnos de procedencia estranxeira.
2. *Información ás familias*: horarios, períodos de vacacións, asistencia, sistemas de avaliación, horario de atención a pais, material escolar necesario, ou instalacións existentes.

3. *Recollida de datos* que nos axude a determinar as necesidades educativas do alumno: procedencia, idioma, situación laboral e familiar, etc.³⁷
4. *Itinerario de escolarización*. Determinación da necesidade, no seu caso, de medidas de atención específica.
5. *Relación con outros servizos*, coa finalidade de integrar o máis pronto posíbel, tanto escolar como socialmente ao alumnado que procede do estranxeiro así como ás súas familias.
6. *O grupo clase* é o lugar prioritario para a integración social e afectiva destes alumnos.
7. *Designación do alumnado titor*.
8. *Suxestións de actividades na aula*. O Plan de Acollida recolle unha serie de actividades, modos de organización, liñas de actuación que veñen sendo eficaces nas aulas con este tipo de alumnado.

Deteñámonos cun pouco máis de extensión nestes procedementos. Para a consecución dos obxectivos previstos, o Plan de Acollida poderá incluír actuacións relacionadas co alumnado inmigrante ou pertencente a minorías étnicas, o resto do alumnado do centro, o profesorado, as familias e o propio centro.

a. *Actuacións co alumnado inmigrante ou pertencente a minorías étnicas:*

En cada caso particular haberá que determinar cales son as medidas máis axeitadas para atender as necesidades do alumno ou alumna, debéndose realizar unha valoración inicial, por parte do orientador/a en colaboración co resto de docentes. Nesta valoración recollerase, cando menos, información sobre a historia escolar anterior, o contexto socio-familiar, a competencia comunicativa en español e o nivel de

³⁷ Aspectos relevantes das condicións de vida nas que se atopa a familia e que van condicionar a escolarización do alumno:

- Nivel de estudos dos pais.
- Condicionantes familiares: unidade familiar, membros que a compoñen, réxime da súa vida, expectativas sobre a escolarización dos fillos, responsabilidades outorgadas ao alumno no ámbito familiar e atención que poden prestarlle os adultos na casa, entre outros.
- Actitude dos pais ante a incorporación dos fillos a unha nova cultura e expectativas.
- Valores que a familia considera moi importantes na formación intelectual e moral dos seus fillos.
- Proxecto migratorio da familia.
- Disponibilidade horaria dos pais ou titores para manter contactos co centro e xeito de coordinación.

competencia curricular; e, en función de todo elo, decidírase a que curso³⁸ e aula haberá de incorporarse o alumno. As necesidades máis urxentes que se producen no momento en que o alumnado inmigrante se incorpora ao centro, así como as medidas de actuación a aplicar veñen recollidas no Cadro 3.3.

Cadro 3.3
Necesidades do alumnado procedente da inmigración no momento de incorporación ao centro e medidas de actuación correspondentes

Necesidades	Medidas xerais de actuación
Sentirse acollido	<ul style="list-style-type: none"> • Priorizar contidos actitudinais relacionados coa aceptación, a tolerancia e o respecto. • Utilizar estratexias dirixidas ao logro dun autoconceito positivo polo alumno.
Conseguir unha adecuada competencia comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Priorizar os contidos relacionados coa ensinanza da lingua. • Utilizar estratexias, como a atención en pequeno grupo, para facilitar a adquisición rápida da linguaxe. • Avaliar de forma continua os progresos acadados.
Coñecer a cultura e os costumes da sociedade receptora sen perder os seus sinais de identidade	<ul style="list-style-type: none"> • Traballar os contidos dende diferentes perspectivas culturais. • Introducir contidos propios doutras culturas. • Facer énfase na explicación das manifestacións culturais propias e en todas aquelas que se celebren no centro.

En determinados casos, as necesidades educativas do alumnado estranxeiro poderán involucrar, ademais dos arriba mencionados, outros dous ámbitos máis:

1. Necesidades curriculares. Se detectamos un desfase significativo nalgunha das áreas, actuaremos cos medios e recursos necesarios para salvalo.
2. Necesidades de compensación educativa. Estas necesidades preséntanse cando se produce algunha das seguintes circunstancias:
 - Incorporación tardía ao sistema educativo.
 - Atraso na escolarización ou descoñecemento das linguas oficiais.
 - Pertenza a minorías étnicas ou culturais en situación de desvantaxe social.

³⁸ Segundo a Orde do 20 de febreiro pola que se establecen as medidas de atención específica ao alumnado procedente do estranxeiro (DOG, 26/02/2004), o alumno pode ser adscrito a un curso ata dous graos por detrás do que lle correspondería por idade.

- Escolarización irregular, por itinerancia familiar ou por abandonos educativos reiterados ou periódicos.
- Residencia en zonas socialmente, culturalmente ou economicamente desfavorecidas.
- Dependencia de institucións de protección social do menor.
- Internamento en hospitais ou en hospitalización domiciliaria de longa duración por prescripción facultativa.
- Inadaptacións ao medio escolar e ao entorno educativo.

b. Actuacións co resto do alumnado do centro:

Cando un alumno ou alumna estranxeira ou pertencente a unha minoría étnica se incorpora ao centro, cómpre realizar coa totalidade do alumnado actividades que favorezan o coñecemento mutuo e a cohesión do grupo. Unha vez comprobado que a mera exposición física (*hipótese do contacto*) non abonda, cómpre promover a interacción social mediante un enfoque cooperativo da aprendizaxe.

Dependendo das circunstancias e necesidades do alumnado acabado de chegar, pode ser adecuado que este teña como referencia no centro, ademais do profesor/a titor/a, un/ha alumno/a, que se ocupe de facilitar as condicións necesarias para conseguir a súa correcta integración. As funcións do alumno/a-titor/a³⁹ serían as de acompañamento do acabado de chegar, proporcionarlle información sobre o centro e o seu funcionamento, axudarlle a comunicarse, en caso de que descoñeza o galego e o castelán, e mesmo prestarlle axuda para a organización das tarefas escolares.

c. Actuacións co profesorado:

Os titores e titoras deberán implicarse especialmente na tarefa de facilitar a integración do alumnado inmigrante ou de minorías étnicas, e mesmo resulta conveniente nomear un profesor que se encargue de realizar a acollida, o que permitirá a unificación de criterios na valoración inicial das competencias lingüísticas e académicas

³⁹ Que pertenza preferentemente á mesma cultura que aquel ao que titoriza ou sexa autóctono ten vantaxes e inconvenientes en ambos casos, polo que incluso poderían ser dous titores (un deles autóctono e o outro estranxeiro), e ademais con carácter rotatorio, para dar a todo o alumnado a posibilidade de pasar por esa experiencia.

do alumnado, a súa adscrición a un curso determinado, manter contacto coa familia, relacionarse cos Servizos Sociais, etc. O profesorado restante e outro persoal non docente do centro (conserxe, coidador, monitores do comedor...) que vai ter contacto co alumno tamén debe ter coñecemento da súa chegada, para participar na acollida.

d. Actuacións coas familias:

Un factor decisivo na integración escolar do alumnado estranxeiro ou pertencente a unha minoría étnica é a familia do mesmo. Por outra parte, para moitas persoas inmigradas, a escola dos seus fillos e fillas constitúe o primeiro espazo social no que son recoñecidas como tales e non como forza de traballo, problema de seguridade cidadá ou mero dato estatístico. Por ambas razóns, os equipos educativos deben afrontar (Baráibar López, 2005), como unha parte máis da súa tarefa, a creación de estruturas e dinámicas que faciliten a implicación e participación das familias no proceso educativo e nas actividades do centro. Convén particularmente facilitar as relacións positivas entre os pais autóctonos e os inmigrados (a través de conversacións informais, participación nas ANPA e outras actividades sociais⁴⁰); entre profesores e familias (dando facilidades horarias para o encontro); e promover unha axeitada estimulación da participación na dinámica escolar.

Montón (2003) fai unha importante contribución a este respecto, propoñendo unha serie de medidas a prol da mellora da relación escola-familia:

- Potenciar a creación de puntos locais de información para facilitar as xestións educativas das familias.
- Potenciar a realización de plans de acollida de cidade en colaboración cos concellos.
- Mellorar a coordinación e a relación das familias inmigrantes cos centros.
- Facilitar a creación de espazos de comunicación para os pais, en especial as nais dos alumnos.
- Sensibilizar á participación dos pais e as nais nos consellos escolares.

⁴⁰ Algúns autores (Essomba, 2006) suxiren a conveniencia de crear a figura da familia titora autóctona, que se ocuparía da vertente máis social da acollida.

- Favorecer a presenza das familias nos actos culturais e festivos dos centros.
- Potenciar e favorecer o feito de impartir clases de *lingua e cultura catalana* para os pais e as nais.
- Potenciar e favorecer a creación de espazos para que o alumnado inmigrante poida estudar e facer os deberes.
- Potenciar e favorecer traballos de animación á lectura en horario extraescolar.
- Potenciar e favorecer a realización de actos interculturais.
- Abrir os centros educativos unha vez rematada a xornada escolar e fomentar e ampliar a oferta de actividades extraescolares.
- Mellorar a coordinación de todos os axentes educativos que interveñen nos centros.
- Facilitar o horario de coordinación coas familias.

Algún membro do equipo directivo ou persoa designada por este, deberá proporcionar aos pais (Jordán, 2004) información cordial e clara sobre a escola á que van os seus fillos e o funcionamento do noso sistema educativo, así como sobre o protagonismo que lles cabe no éxito académico e na adaptación escolar da súa prole. Esta persoa, logo de amosarlles as instalacións do centro, atenderá concretamente a dúas funcións complementarias:

A. Facilitar información relevante sobre o centro e o sistema educativo español:

1. Informar sobre algúns aspectos de organización e funcionamento do centro.

a. Características do proceso de acollida:

- Período de avaliación inicial.
- Criterios de adscrición á aula.
- Papel do Titor/a.
- Tipos de apoio e aulas.
- Criterios de avaliación de ciclo.

- b. Aspectos esenciais do PEC e RRI.
- c. Calendario escolar e horarios (xeral, do alumno, do período de adaptación...).
- d. Xustificación das faltas de asistencia.
- e. Lugares de entrada e saída do alumnado.
- f. Instalacións do centro: aulas, ximnasio, patio de recreo, biblioteca, comedor...
- g. Material escolar necesario.
- h. Funcionamento dos servizos de Transporte e Comedor Escolar.
- i. Actividades complementarias e extraescolares.
- j. Información sobre as axudas para libros, transporte e comedor escolar.
- k. Información sobre as funcións e actividades da/s ANPA.
- l. Servizos educativos e sociais aos que poden ter acceso.

2. Proporcionar un documento escrito na lingua familiar cos seguintes datos:

- m. Información básica sobre o sistema educativo.
- n. Enderezo e teléfono do centro, e nome da persoa de referencia.
- o. Posíbel participación de pais e nais nas actividades da aula e do centro.

B. Solicitar información suficiente sobre o alumno, a familia e as condicións de vida nas que se atopan:

- a. Lugar de procedencia e motivos da migración.
- b. Compoñentes da unidade familiar e situación socioeconómica da mesma.
- c. Rede social coa que contan en España.
- d. Nivel de estudos dos pais.
- e. Actitude dos pais ante a incorporación dos fillos a unha nova cultura e expectativas sobre a escolarización dos fillos.

- f. Escolarización previa do/a menor.
- g. Lingua/s que fala.
- h. Posíbeis dificultades de aprendizaxe ou problemas de conduta.
- i. Trazos principais da súa personalidade.
- j. Disponibilidade horaria dos pais ou titores para manter contactos co centro e xeito de coordinación.

e. Adecuación do centro:

En moitos casos, abondaría ver como se teñen adornado-ocupado os espazos libres do colexio para entender o espírito asimilador ou pluralista que guía a súa estratexia curricular. A colocación, por exemplo, dun sinxelo banco nun vestíbulo supón facer unha invitación a sentarse (Baráibar López, 2005). A propia organización do ambiente escolar, tal como ten sinalado Zabalza (1991:5), é o primeiro indicador dunha política multicultural, polo que será preciso, por unha parte, reflectir na decoración a realidade pluricultural da comunidade: colocar pictogramas e carteis en distintos idiomas identificando as dependencias, incluír mapas e fotos dos países de procedencia, etc., e por outra, preocuparse especialmente de que o alumnado sen recursos teña acceso ás instalacións do centro (Biblioteca, Aula de Informática, instalacións deportivas...) fóra do horario lectivo.

O Plan de Acollida debe contemplar igualmente accións de sensibilización da comunidade educativa sobre cuestións de interculturalidade, accións formativas realizadas polo profesorado do centro nesa temática, grao de relación e colaboración entre o centro educativo e as institucións locais, as asociacións cívicas e outras instancias...; e, por último, a avaliación da súa posta en marcha e desenvolvemento.

3.8. A Educación Intercultural en España e Galiza

Pese a que a diversidade sempre estivo presente na nosa sociedade e no sistema educativo do Estado español (diferenzas entre campo e cidade, homes e mulleres, centralismo e nacionalidades, lingua única e linguas propias de determinados territorios, paíños e xitanos, etc.) e a que o conflito multicultural é inherente e interno a calquera cultura, por canto (Besalú, 1998:157) esta é posuída de forma desigual por cada un dos

membros do seu grupo social de referencia, para Actis (2006:103-104) está fóra de toda discusión sería que ata datas moi recentes a escola española deu pouca cabida no seu currículo e estratexias pedagóxicas ás múltiples diversidades que atravesan á sociedade.

Se ben é certo que, do modelo curricular nacido da LOXSE tense destacado (Besalú, 2002a:83) o seu carácter aberto e flexíbel, que posibilita o tratamento educativo da diversidade cultural e incluso estimula a contextualización dos proxectos educativos de cada un dos centros, e mesmo que se chegaron a arbitrar algunhas medidas políticas respecto á escolarización dos chamados “grupos culturais minoritarios” (a través da educación compensatoria), a incorporación da perspectiva intercultural no currículo escolar, que na actualidade xa poucos discuten, non tivo cabida ata finais da década dos noventa pola presenza na escola de culturas distintas, ante o crecente incremento da inmigración estranxeira.

No *X Congreso Nacional de Pedagogía*, celebrado en Salamanca en 1992 (De la Orden, 1992a), adoptáronse como conclusións e liñas de traballo sobre a Educación Intercultural unha serie de proxectos, podendo dicir con facilidade, case dúas décadas despois, que moitas destas pretensións están aínda sen realizarse:

1. Recoñecer e garantir o dereito a que as minorías étnicas incorporen ao currículo e á vida escolar as súas peculiaridades lingüísticas, relixiosas e culturais sen ningún tipo de discriminación.
2. Incorporar e dar resposta dende o sistema escolar aos problemas educativos e de identificación cultural das minorías desprazadas do seu entorno (emigrantes e/ou refuxiados).
3. Garantir que o proceso escolar atende ás necesidades educativas especiais que se derivan da diversidade humana a fin de lograr a integración social das minorías marxinadas (discapacitados, marxinados sociais, etc.).
4. Atender educativamente ás novas minorías que aparezan ante as constantes mutacións nas sociedades avanzadas orixinadas polo enfrontamento entre a cultura do desenvolvemento e outras culturas minoritarias (mundo rural, terceira idade, analfabetos funcionais, etc.).
5. Integrar no sistema educativo a educación das minorías desfavorecidas.

6. Atender a educación intercultural dende as Administracións Educativas, programas ou unidades organizativas ben diferenciados dos programas de educación compensatoria.
7. Considérase importante a redacción dun currículo para a formación inicial do profesorado que incorpore a idea de interculturalidade en todos os aspectos do plan de estudos para que no futuro os profesores sexan capaces de desenvolverse con facilidade en aulas multiculturais.
8. A Administración educativa deberá preocuparse de proporcionar aos profesores oportunidades para que se mergullen nas culturas dos grupos minoritarios cos que traballen.

É certo que nos últimos anos as políticas educativas están experimentando unha lixeira evolución nesta materia, unha mostra da cal sería o tímido intento de desenvolver as competencias para a convivencia intercultural mediante a materia de Educación para a Cidadanía establecida pola Lei Orgánica 2/2006 da Educación (LOE); pero aínda así o currículo vixente no ensino obrigatorio non pode ser cualificado de intercultural. Non recolle referencias concretas a outras culturas de orixe do alumnado procedente do estranxeiro, nin tampouco á diversidade cultural do propio Estado español nin á etnia xitana. As respostas proporcionadas á interculturalidade sitúanse maiormente no marco da acción compensatoria, que, partindo dunha infravaloración da cultura dos “outros” e das súas propias potencialidades, adminístralles receitas asimiladoras e/ou segregadoras.

Parece existir un certo consenso nos estudos realizados (Besalú, 2002a; Díaz-Aguado, 2002; Aguado, 2003; Colectivo Amani, 2004) á hora de sinalar os trazos que caracterizan o tratamento educativo da diversidade cultural:

- Inadecuada conceptualización que dela ten unha maioría do profesorado (non debe modificar a súa práctica educativa, corresponde ao profesorado de apoio, afecta só ás Ciencias Sociais, debe limitarse a incorporar algúns temas, debe desenvolverse á marxe do resto do currículo...).
- Falla de recursos e preparación para levala a cabo.
- Vaguidade e indefinición das propostas, con ausencia de fundamentación antropolóxica.

- Gran distancia entre o que sucede nas aulas e as reflexións teóricas sobre os obxectivos e as condicións dunha educación intercultural.
- Escasa toma en consideración da aprendizaxe experiencial ou vivencial á hora de desenvolver a aprendizaxe escolar.
- Carácter folclorista⁴¹, deformando e estereotipando as culturas minoritarias.

Á hora de ser levada á práctica, a perspectiva intercultural na educación atopa efectivamente serios problemas, téndose constatado (Aguado *et al.*, 1999; Aguado, 2003) unha distancia significativa entre a retórica oficial arredor dos temas de atención á diversidade (o enfoque intercultural está presente nos documentos oficiais, medidas programáticas e discursos), as decisións de política educativa, as opinións dos profesores, as expectativas manifestadas polas familias dos alumnos e as prácticas reais observadas nos centros e aulas. En grande parte deses centros pódese observar a converxencia dunha dobre realidade. Por unha parte, o interese declarado, por parte do profesorado, en amosar que a escola, como institución social, debe favorecer o respecto cara a diversidade humana, desenvolvendo actitudes de non discriminación e, por outra, a coexistencia de moitas prácticas escolares implícitas (currículo oculto) ou explícitas (currículo formal) discriminatorias cara a diferentes grupos culturais.

Segundo Siguan (1998:94-95), nas nosas escolas, a educación intercultural, ou non é tomada en conta nos proxectos docentes ou, se o fan, é para limitarse á enunciación duns principios xenéricos sen que estes se traduzan en modificacións nos programas escolares. En canto ás realizacións prácticas, esta filosofía educativa tense plasmado fundamentalmente en actividades puntuais “de intercambio folclórico” (Carbonell, 1995), que non só non se dirixen ao verdadeiro problema de fondo, que é a crítica das desigualdades por razóns culturais, senón que desvían a atención a aspectos superficiais das culturas, obviando o debate que habería de abordarse. A maioría dos autores coinciden en que o principal atranco que dificulta levar á práctica a educación intercultural é precisamente a falla de formación do profesorado neste campo.

⁴¹ Enténdese por folclore o conxunto de costumes, usanzas e tradicións orais e supersticións propias dunha rexión que presenta certa unidade cultural, expresadas en forma de narracións, proverbios, etc. e persistentes ao longo da historia.

Polo que respecta á educación do alumnado procedente da inmigración no contexto xeral do Estado español, podemos convir con Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:53) en que estivo e aínda está orientada segundo determinados eixes:

- Enfoque prototípico do que é a atención a alumnos con necesidades educativas específicas.
- Tratamento baseado en enfoques clásicos de educación compensatoria.
- Marxinal asociación da educación de inmigrantes a plans e proxectos de educación intercultural.

Mentres tanto, no marco específico galego, magoábanse os autores antes citados (Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2003) da falla de políticas especificamente relacionadas coa inmigración e coas distintas, pero relacionadas, dimensións da súa presenza e regulación legal (vivenda, traballo, escolarización...). Recomendaban, en suma, incorporar á vida dos centros educativos prácticas reais de educación intercultural, accións colaboradoras cara a dentro e cara a fóra, que permitan superar os elementos retóricos dun discurso que a penas se proxecta en dinámicas de cambio susceptibles de acelerar a contribución da escola á inclusión e á integración social dos inmigrantes. Cómpre dicir que, fóra da publicación da Orde do 20 de febreiro pola que se establecen as medidas de atención específica ao alumnado procedente do estranxeiro (DOG, 26/02/2004), pouco ou moi pouco temos avanzado dende aquela.

As perspectivas de futuro son optimistas, sempre e cando poñamos os medios axeitados para o logro desa auténtica Educación Intercultural que pretendemos. Para Carbonell (2005) o obxectivo prioritario dunha educación en (e para) a igualdade, como a que fai falla que esixamos, debe ser o de reducir os factores de discriminación negativa. Algunhas propostas para conseguilo poderían ser, entre outras, as seguintes: ampliar os recursos que se destinan á educación; regular o interese lexítimo dos pais en elixir centro educativo; primar as escolas integradoras, híbridas; acelerar a plena gratuidade da educación básica; evitar os factores de discriminación negativa no sistema educativo (itinerarios diferenciados, repeticións); evitar os factores de discriminación negativa no interior das aulas (os grupos homoxéneos, as aulas de acollida); posibilitar estratexias que garantan aprendizaxes eficientes. Pola súa parte, o *Defensor del Pueblo* (2003) formula a este respecto as seguintes recomendacións:

1. As autoridades educativas do Estado e as Comunidades Autónomas deberán incluír entre os seus obxectivos prioritarios a *integración plena* do alumnado de orixe inmigrante.
2. Para adoptar as decisións máis adecuadas en orde á súa debida escolarización, resulta imprescindible un coñecemento previo e detallado das características deste alumnado e das circunstancias nas que afronta a súa incorporación ao sistema educativo español.
3. Haberán de arbitrarse medidas para paliar a irregular distribución do alumnado de orixe inmigrante nos centros docentes sostidos con fondos públicos.
4. Facilitar o labor docente á hora de dar resposta ás esixencias que presenta a escolarización deste alumnado.
5. Manter e poñer en práctica unha serie de medidas para facilitar a plena integración do alumnado de orixe inmigrante no sistema educativo dende o inicio da súa escolarización.
6. Establecer nos centros docentes sistemas de apoio ao alumnado inmigrante, fóra do horario escolar, que compensen as limitacións derivadas das especiais circunstancias das súas familias.
7. Adoptar unha serie de medidas nos centros que escolarizan alumnado inmigrante, en orde á consecución dun clima positivo de convivencia escolar, condición necesaria para o mellor desenvolvemento dos contidos formativos e educativos que teñen atribuídos todos os centros docentes.
8. Potenciar a participación das familias inmigrantes na escola, en tanto o seu papel recoñécese como fundamental para o progreso educativo dos seus fillos.
9. Evitar a percepción de que as medidas de apoio a este colectivo van en detrimento das familias autóctonas igualmente necesitadas.

Como peche deste capítulo, queremos rematar recollendo as palabras de Essomba (2006: 44-45) cando afirma que:

- A interculturalidade non é só un discurso (como o *melting-pot*) senón tamén unha práctica, que se realiza na vida do día a día, con proxectos de futuro que recollen o bo e o mellor do pasado.
- A interculturalidade non se constrúe en abstracto senón que a practican as persoas concretas, con vontade de non conformarse co xa dado e ir máis aló na busca de maiores cotas de igualdade e xustiza social.
- A interculturalidade non é responsabilidade nin dos políticos nin da Administración, senón da sociedade civil.
- A interculturalidade non se encerra baixo as siglas ou os muros de ningunha institución concreta, senón que irrompe en todos os espazos e todos os tempos.
- A interculturalidade fundamenta a súa acción no recoñecemento dun axioma básico: todos os seres humanos somos iguais en esencia e diferentes en existencia. Por eso as prácticas interculturais non teñen por que ser un muro senón unha ponte.

A cita deste autor resume nidiamente a filosofía do discurso intercultural: unha práctica que reclama ser construída coa participación de cada un de nós, persuadidos da irrenunciábel igualdade de todos os seres humanos. No capítulo que segue, centrarémonos nas implicacións desta convicción ética para a formación do profesorado, concretando os elementos fundamentais do currículo máis axeitado para acadar o éxito nesa preparación profesional.

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN INTERCULTURAL E FORMACIÓN DO PROFESORADO. A COMPLEXA RELACIÓN ENTRE A TEORÍA E A PRÁCTICA

Actualmente ninguén dubida xa do papel clave que corresponde ao profesorado na educación nin da necesidade de contar cuns profesionais dispostos a atender e formar a un alumnado cada vez máis diverso social e culturalmente. Os resultados dos sucesivos informes PISA (2000, 2003, 2006), segundo poñen de manifesto García Fernández e Goenechea Permisán (2009:160), reflicten a existencia dunha forte relación entre as actitudes e preparación dos profesores, os métodos que empregan e a estrutura organizativa da escola e da aula, ademais da participación das familias, por unha parte, e os resultados dos alumnos, por outra. Cómpre salientar neste sentido que os países con mellores rendementos escolares destacan pola participación familiar nos centros educativos, as metodoloxías cooperativas e a alta preparación e consideración social do profesorado.

Existe igualmente plena coincidencia (Medina Rivilla e Domínguez Garrido, 2004:27) na convicción de que a tarefa profesional do profesorado require dunha ampla comprensión dos fenómenos e dos ecosistemas sociais cos que interactúa, necesitando especialmente autocoñecerse e coñecer aos estudantes e comunidades con e dende os que se xera un diálogo continuo e un horizonte aberto á utopía e a posibilidade transformadora. Convicción que non pasa, sen embargo, de ser unha pretensión teórica aínda lonxe de facerse realidade na práctica cotiá. Como advertimos no capítulo anterior, pese a ser a España actual –así se encarga Sabariego (2002:71) de recordárnolo– a herdeira directa de oito séculos de convivencia de tres culturas, tres relixións e tres cosmovisións distintas [cristiá, musulmana e xudía], e á indiscutíbel longa tradición das nosas escolas na atención ao alumnado xitano, a realidade é que somos un país *novo* na consideración educativa da diversidade cultural, carecendo a maior parte do profesorado da mínima preparación nesta dimensión pedagóxica. Así se entende, tal como indica Jordán (1992a:27), que predominen os voluntarismos persoais, os sentimentos de inseguridade diante do reto de educar a nenos socializados en contextos culturais moi diversos ou, non infrecuentemente, actitudes ambivalentes ou negativas, ao percibir a presenza dos “outros” nenos como un auténtico *problema*, polos dilemas psicosociais que xeran na vida escolar e pola falla de preparación pedagóxica para levar a cabo unha ensinanza de calidade.

Nesta nova conxuntura, cómpre dar resposta a algunhas preguntas formuladas tempo atrás (Domínguez Garrido, 2006:161):

- Que debemos realizar para que o profesorado responda axeitadamente ao reto intercultural?
- Que modelos de formación estamos aplicando, que necesidades detectan os docentes e como as atendemos?
- Cales son as dimensións máis representativas do modelo de formación preciso?

4.1. Formación do profesorado. Consideracións xerais

4.1.1. Formación inicial e permanente

Dende unha perspectiva académica, Marcelo (1994:183) define a formación do profesorado como o campo de coñecementos, investigación e de propostas teóricas e prácticas, que dentro da Didáctica e Organización Escolar, estuda os procesos mediante os cales os profesores –en formación ou en exercicio– se implican individualmente ou en equipo, en experiencias de aprendizaxe a través das cales adquiren ou melloran os seus coñecementos, destrezas e disposicións, e que lles permiten intervir profesionalmente no desenvolvemento da súa ensinanza, do currículo e da escola, co obxectivo de mellorar a calidade da educación que reciben os alumnos. Trátase dun proceso continuo de evolución persoal, sen límite, ao longo e ancho das distintas etapas da carreira docente dos profesores. Segundo Medina Rivilla e Domínguez Garrido (1998:87), a formación do profesorado pode ser considerada como a preparación e emancipación profesional do docente para elaborar crítica, reflexiva e eficazmente un estilo de ensinanza que promova unha aprendizaxe significativa nos alumnos e logre un pensamento-acción innovador, traballando en equipo cos colegas para desenvolver un proxecto educativo común. Dentro desta formación, tal como sinala Montero Mesa (1999:116-117), inclúense tanto as actuacións e medidas intencionadamente deseñadas por unha determinada institución, canto aquelas situacións sentidas como oportunidades para a aprendizaxe.

A formación implica tres procesos diferentes e complementarios:

1. Formación inicial e cualificación previa á selección dos candidatos a profesores. Etapa de preparación formal nunha institución específica de formación do profesorado, que inclúe a adquisición de coñecementos pedagóxicos e de disciplinas académicas, así como a realización das prácticas de ensinanza.

2. Iniciación á docencia. Primeiros anos de exercicio profesional do profesor, durante os cales os docentes van establecendo a súa propia identidade profesional.
3. Formación permanente dos profesores unha vez incorporados plenamente ás tarefas docentes. Inclúe todas aquelas actividades planificadas por institucións ou ben polos propios profesores para propiciar o desenvolvemento profesional e o perfeccionamento da súa ensinanza.

A formación inicial do profesorado como institución compre basicamente tres funcións (Marcelo, 1994): en primeiro lugar a de formación e adestramento de futuros profesores; en segundo lugar a función de control da certificación ou permiso para poder exercer a función docente e, en terceiro lugar, ten a dupla función de ser por unha parte axente de cambio do sistema educativo e por outra, paradoxalmente, contribuír á socialización e reprodución da cultura dominante. Se convimos en que os docentes en exercicio xogan un papel clave na mellora da calidade da ensinanza, a formación inicial será o punto de arranque de calquera medida tendente ao desenvolvemento profesional do ensinante, incluída a actitude e condutas relativas á integración de alumnado de procedencia inmigrante.

A tarefa de ensinar supón unha aprendizaxe ao longo de toda a vida. Nun mundo en permanente e acelerado cambio, ninguén dubida da necesidade de dar continuidade á formación inicial mediante un proceso educativo de actualización e perfeccionamento. A formación permanente é, segundo Ibáñez-Martín *et al.* (1998:52), o proceso de reconstrución continua do saber profesional necesario para responder ás demandas dos estudantes, das institucións, da sociedade e do desafío persoal e social que cada docente asume para realizarse cada vez máis plenamente, vivindo ética e comprometidamente a tarefa educativa. A necesidade deste subsistema específico de formación xustifícase sobre todo para Imbernón (1994b) pola evolución e progreso das ciencias (incluídas por suposto as da educación), os cambios sociais e culturais, o cuestionamento continuo e a obsolescencia dos contidos da ensinanza, e o desenvolvemento profesional dos profesores no sistema educativo.

Entre a variedade de termos comunmente usados neste ámbito¹, Marcelo (1994) adopta o de “desenvolvemento profesional dos profesores” por entender que este concepto se adapta á idea do profesor como profesional da ensinanza que el defende, ademais de que supera a tradicional xustaposición entre formación inicial e perfeccionamento do profesorado co carácter de continuidade que lle confire a noción de “desenvolvemento”; e por último, en razón de que este concepto presupón un enfoque na formación do profesorado que valora o seu carácter contextual, organizativo e orientado ao cambio. Cómpre salientar a importancia da formación permanente, entre outras, polas razóns seguintes (Imbernón, 1990):

- a) A debilidade formativa da formación inicial.
- b) A función do profesorado como algo máis que un mero reprodutor do currículo e con actitudes pasivas diante da ensinanza.
- c) A necesidade da calidade da ensinanza como demanda social da poboación.
- d) A reforma curricular e estrutural do sistema educativo actual.

4.1.2. Modelos de formación do profesorado

Paradigmas, perspectivas, orientacións conceptuais e modelos, entre outros, son termos todos eles que a miúdo se usan como sinónimos sen que efectivamente o sexan sempre. Por modelo formativo ou de formación entenderemos un plan ou representación da realidade que pode utilizarse para guiar o deseño de programas de aprendizaxe, comprendendo, segundo Imbernón (2007:139), un conxunto de asuncións referidas á orixe do coñecemento sobre a práctica da formación. Os modelos ou perspectivas de formación do profesorado son tan abundantes como as concepcións da ensinanza e o currículo, influíndo cada un deles (Marcelo, 1994:188) de forma determinante nos contidos, métodos e estratexias para formar aos profesores. Liston e Zeichner (1993) recompilan as seguintes tradicións ou paradigmas:

¹ Educación permanente, formación permanente, formación continua, formación ao longo da vida, formación en exercicio, formación/educación en servizo, formación técnico-profesional, perfeccionamento do profesorado, reciclaxe e reconversión, entre outros.

1. Tradición académica. O mestre, como calquera outro estudante, terá unha formación baseada nas disciplinas académicas tradicionais, sendo o dominio do contido o obxectivo fundamental da mesma.
2. Tradición da eficacia social. A partir dun estudo científico da ensinanza e máis especificamente das habelencias que debería posuír un bo docente, deséñanse as actividades pertinentes para alcanzar esas destrezas.
3. Tradición desenvolvvente ou personalista. O punto central deste movemento é a persoa, con todos os seus condicionantes e posibilidades. Fronte á concepción mecanicista na que se apoiaban os modelos tecnolóxicos, este paradigma considera que o proceso de ensinanza debe estar en función do desenvolvemento natural do alumno, a expensas do cal se terá que deseñar o proceso de ensinanza-aprendizaxe.
4. Tradición reconstrucionista social. Concibe a institución escolar, e daquela aos docentes que forman parte da mesma, como os promotores do cambio social para conseguir unha sociedade máis xusta. Dende este punto de vista, a reflexión non se entende como unha mera actividade de análise técnica ou práctica, senón que incorpora un compromiso ético de procura de prácticas educativas e sociais máis xustas e democráticas, considerando aos profesores como activistas políticos e suxeitos comprometidos co seu tempo. Esta orientación na formación do profesorado garda unha relación directa coa teoría crítica aplicada ao currículo ou á ensinanza.
5. Paradigma orientado á indagación. Superando a racionalidade técnica que implicaba, entre outros moitos aspectos, o predominio da teoría sobre a práctica nos programas de formación, dende esta visión a formación do profesorado terase que levar a cabo partindo da reflexión e da indagación en e sobre a súa práctica. A integración da teoría e da práctica terá que darse nun enriquecemento continuo, a teoría deberá iluminar a práctica docente, pero dende a reflexión en/sobre a acción teranse que xerar novas teorías que melloren as nosas actuacións.

O esquema de paradigmas de formación empregado por Gimeno Sacristán (1983) é practicamente coincidente co proposto por Liston e Zeichner, se ben aquel

utiliza diferentes denominacións para referirse a cada un dos modelos: *culturalista* no canto de *académico*, *técnico* en lugar do de *tradición da eficacia social*, *humanista-psicoloxicista* por *personalista*, *socioloxicista* no sitio de *reconstrucionista social e técnico-crítico* substituíndo ao *orientado á indagación*. Posteriormente reproducen este mesmo esquema diversos autores (Marcelo, 1994²; Imbernón, 1999³; De Vicente, 2003⁴; Cascante, 2004⁵), con lixeiras variantes nalgúns casos.

De entre as dispares esquematizacións de modelos de formación do profesorado utilizadas por diferentes expertos españois, reproducimos pola súa comprensividade a de Pérez Gómez (1992):

- Perspectiva académica. Entende a ensinanza como un proceso de transmisión de coñecementos e ao profesor como un especialista en determinadas disciplinas, que debe poñer en contacto ao alumno coa ciencia e a cultura. Na formación do profesorado, o máis determinante será garantir un dominio amplo e profundo das correspondentes disciplinas e das técnicas máis eficaces de transmisión. Distínguense dous enfoques ou modelos:
 - Enciclopédico, onde a aprendizaxe é unha acumulación de coñecementos e o profesor un transmisor destes.
 - Comprensivo, onde o profesor é un intelectual que comprende loxicamente a estrutura da materia e a ensinanza busca o desenvolvemento da comprensión no alumno.
- Perspectiva técnica ou tecnolóxica. Considera a ensinanza como unha ciencia aplicada, manifestándose a súa calidade na eficacia e economía de consecución duns resultados. O profesor é un técnico preparado, que debe aplicar correctamente os métodos e técnicas que prescriben as ciencias da educación e transmitir fielmente o que dispoñen as leis e demais documentos normativos e, por elo, a súa formación debe garantir o coñecemento destas teorías e mandatos,

² No canto de *tradicións*, Marcelo fala de *orientacións*, denominando como *tecnolóxica* a que Liston e Zeichner chaman da *eficacia social*, e *práctica* a que estes autores identifican como *orientada á indagación*.

³ Entre as orientacións presentes na historia da formación do profesorado en España, Imbernón omite a *personalista*.

⁴ O paradigma *orientado á indagación* relaciónase co modelo do profesor como *artesa* de De Vicente.

⁵ Entre os *discursos* sobre a formación do profesorado presentados por este autor, non figura o de tipo *personalista*; subdividindo, por outra parte, os modelos de *transformación social* noutros dous, que el denomina *discurso crítico* e *discurso postcrítico*, respectivamente.

e posibilitar un adestramento real e simulado nestas competencias e habilidades. Diferéncianse dous modelos:

- Modelo de adestramento, baseado nunha concepción lineal e mecánica da ensinanza, onde os programas de formación se dirixen a adestrar ao profesor nas técnicas, procedementos e habilidades que na investigación se teñen demostrado eficaces.
 - Modelo de adopción de decisións, no que a investigación científica e técnica sobre a ensinanza propón uns principios e procedementos que os docentes utilizarán ao tomar decisións e resolver problemas na súa vida cotiá na aula. O importante aquí é que os profesores sexan suxeitos intelectualmente capacitados para seleccionar e decidir cal é a destreza máis axeitada para cada situación.
- Perspectiva práctica. Fundaméntase en que a ensinanza é unha actividade complexa, desenvolvida en escenarios singulares, onde o profesor é concibido como un artesán que debe axudar a modelar a personalidade dos alumnos, cuxas calidades fundamentais serán a vocación, a creatividade e a experiencia práctica. A súa formación deberá priorizar este contacto coa práctica, esta socialización profesional xunto a profesores experimentados, esta adaptación ás esixencias dos contextos concretos. Distínguense dous enfoques:
- Enfoque tradicional, concibe a ensinanza como unha actividade artesanal, cuxo coñecemento se ten ido acumulando ao longo do tempo, realizando o profesor unha práctica rutineira no mundo privado da súa aula.
 - Enfoque reflexivo sobre a práctica, fundaméntase na intervención nun medio ecolóxico complexo, onde se producen interaccións de múltiples factores e condicións. O profesor xera un coñecemento dende a súa propia práctica educativa e prepárase como un profesional capaz de intervir na arte da práctica.
- A perspectiva de reflexión na práctica para a reconstrución social. Concibe a ensinanza como unha actividade crítica, baseada nunha práctica social saturada de opcións de carácter ético. O profesor é un profesional autónomo que, dende a

súa reflexión, tenta comprender os aspectos concretos do proceso de ensinanza-aprendizaxe nun contexto determinado. Preséntanse dúas liñas:

- Enfoque de crítica e reconstrución social, onde o profesor é un educador, aberto á análise e debate de calquera asunto. Poténciase a súa formación cultural, espírito crítico e capacidade de análise dende a reflexión sobre a propia práctica.
- Enfoque de investigación-acción e comprensión, onde os profesores reflexionan sistematicamente sobre a súa práctica e utilizan o resultado desa reflexión para mellorar a calidade da súa propia intervención. A práctica profesional do docente considérase como unha práctica intelectual e autónoma, non unicamente técnica, onde o profesor aprende a ensinar e ensina porque aprende.

Domínguez Garrido e Medina Rivilla (2009), dende outra perspectiva complementaria de análise, presentan como “tradicionais paradigmas na formación do profesorado” os seguintes:

1. O paradigma proceso-produto. Este paradigma pretende descubrir as implicacións, consecuencias e incidencias que se dan entre un proceso de acción e uns resultados esperados ou pretendidos.
2. Modelo de formación baseado no pensamento do profesorado. Esta orientación considera que existe unha estreita relación entre o pensamento do docente e a análise das decisións interactivas e o modo reflexivo de tomarlas, á vez que a posibilidade de optar e decidir xustificadamente na aula.
3. Modelo de actuación no centro: a práctica colaborativa. Este paradigma propón a formación dos profesionais da educación no centro de traballo nun marco de colaboración. Trátase de xerar un proceso de actuación, reflexión e indagación en común nos centros.
4. A formación ante os retos da interculturalidade. A actual pluralidade e riqueza intercultural esixe modelos formativos que sexan sensíbeis a estas situacións, contextualizados e cun sólido sistema de valores e compromiso. Dende a

interacción hase de pensar nun modelo integrador de culturas e valores cunha perspectiva de colaboración.

No campo específico do perfeccionamento permanente do profesorado, tense apuntado a existencia dos seguintes catro modelos de formación (Yus Ramos, 1999):

1. Modelo transmisivo. Consistente en actividades baseadas na transmisión de información. Abrangue os tradicionais cursiños temáticos, de comunicación vertical.
2. Modelo implicativo. Actividades que compaxinan a información coa reflexión e aplicación na aula, esixindo a escenificación das innovacións adquiridas e a súa avaliación, o que se resolve coa elaboración e aplicación dunha unidade didáctica, que representa a concreción técnica do esforzo formativo.
3. Modelo autónomo. Actividades de autoformación, sexa por iniciativa individual (axudas por estudos e licenzas) ou ben recorrendo á iniciativa tradicional dos Movementos de Renovación Pedagóxica (MRP), seminarios ou grupos de traballo desvinculados da política educativa da Administración.
4. Modelo de equipo docente. Implicación do profesorado no deseño da propia formación, partindo da problemática común dun determinado centro educativo, dende unha perspectiva de equipo e sobre a base dun proxecto conxunto.

A selección dun modelo ou outro de formación, segundo Sabariego (2002:192), vai depender da orientación conceptual pola que se opta á hora de definir os aspectos de fondo que permitirán xustificar os valores e as perspectivas que se tomen. Para García Llamas (1999:29), o modelo elixido debe ter presentes as finalidades a conseguir e as metas a acadar. É dicir, se o que buscamos é a eficacia educativa, podemos recorrer a modelos que desenvolvan as características asignadas ao profesor eficaz; se pretendemos fomentar a capacidade crítico-reflexiva, propugnaranse modelos de reflexión sobre a práctica; en cambio, se o noso obxectivo é a formación integral, teremos que recorrer a modelos que doten ao profesorado das capacidades, contidos e estratexias que lles permitan alcanzar estas facetas formativas.

4.1.3. Relevancia da formación do profesorado para a calidade da educación

Entre os múltiples e variados factores que inciden na calidade do sistema educativo, destaca pola súa importancia a formación do profesorado, tanto na súa vertente inicial como na permanente ou en exercicio. Sen menosprezar a transcendental responsabilidade que cabe á Administración educativa á hora de deseñar un proxecto de formación intercultural, é evidente que o profesorado constitúe a peza clave do desenvolvemento educativo dos escolares. A súa formación, en consecuencia, é indispensable para a correcta aplicación dos programas de educación intercultural, e para ser quen de reflexionar sobre as necesidades en función das circunstancias ás que debe enfrontarse. É neste terreo, segundo afirma Essomba (2007:180), onde trunfan ou fracasan os mellores plans, as mellores reformas, os mellores dispositivos formativos. Como atinadamente apunta De Vicente (2003:50), se o que se pretende é algo tan ambicioso como que todos os estudantes teñan éxito na súa aprendizaxe, como ensinar a alumnos con diferentes niveis de coñecemento previo e con distintos modelos de aprendizaxe, como desenvolver unha ensinanza que teña en conta a diversidade cultural, social, étnica e de sexo, se queremos entender a ensinanza, en poucas palabras, como algo tan complexo, os profesores terán que ser capaces de realizar planificación diversificadas, baseándose en diagnósticos adecuados, e terán que dispoñer dun amplo repertorio de métodos e estratexias de ensinanza.

Un parámetro clave sobre o que haberá entón que actuar para asegurar o éxito dunha educación intercultural é o profesor. A súa relevancia como eixo sobre o que vertebrar a resposta adecuada á diversidade cultural, ademais de recibir tratamento destacado nas leis educativas vixentes, ten sido posta de manifesto por moitas institucións e autores, entre os que cabe citar: Jordán (1994, 1996, 2001b), Bartolomé (1997), Grañeras *et al.* (1997), Gundara (1997), Ipiña (1997), Soriano Ayala (1999), Contreras (2000), Besalú (2002a), Gimeno Sacristán (2002), Defensor del Pueblo (2003), Essomba (2006, 2007). Por recoller sequera un par de comentarios doutros tantos especialistas a este respecto, podemos citar a Díez Hochleitner (1992:36), quen afirma que o factor esencialísimo do sistema educativo é o profesorado, ao cal corresponde promover e asegurar a participación activa á hora de formular contidos, solucionar métodos e medios para a ensinanza e facer funcionar cada centro educativo. Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1983:11), pola súa parte, opinan que toda reforma da educación ten que pasar pola transformación cualitativa da mesma, e a mellora da

calidade da ensinanza pasa necesaria e inescusablemente pola transformación do pensamento, actitudes e comportamento dos profesores. Esta esixencia deberana ter presente os investigadores e formadores do profesorado.

O xeral convencemento sobre o alcance da formación para a calidade do labor docente queda matizado, sen embargo, polas reflexións de diferentes expertos que, intuindo a tendencia a responsabilizar en exceso ao profesorado da categoría do proceso e do produto final, salientan a existencia de distintos factores a tomar igualmente en conta. Existen, apunta Imbernón (1996b:94), moitos outros aspectos relacionados coa educación, como a calidade dos materiais didácticos, as estruturas, a coordinación entre servizos, os políticos competentes, ou polo menos non ignorantes, as ratios adecuadas, os recursos e medios suficientes, a calidade dos centros educativos (espazos, mobiliario, aulas, bibliotecas, laboratorios, etc.) que constitúen todos eles condicións que inflúen en gran medida na calidade da ensinanza. Resulta inxenuo pensar que, aumentando unicamente a calidade da formación do profesorado, aumentará tamén mecanicamente a calidade da educación. Os estudos desenvolvidos dende o paradigma ecolóxico xa nos advertiron da falacia deste argumento, subliñando a importancia das variábeis situacionais e experienciais, e destacando entre estas últimas as significacións con que os suxeitos interpretan as experiencias que viven. Non lle falta tampouco razón, por outra parte, a quen afirman que tamén neste campo o exceso de discursos agocha a pobreza das prácticas políticas (Nóvoa, 1999:103): por unha parte os profesores son observados con desconfianza, acusados de ser profesionais mediocres e de ter unha formación deficiente; por outra, son bombardeados cunha retórica cada vez máis abundante que os considera elementos esenciais para a mellora da calidade da ensinanza e para o progreso social e cultural.

4.1.4. Pasado e presente da formación do profesorado en España

Facendo un breve percorrido histórico, dende que, ao abeiro da Lei de 21 de xullo de 1838, botase a andar no ano 1839 a primeira Escola Normal⁶ ou Seminario Central de Mestres do Reino, co obxectivo de “formar mestras para as escolas normais”, cabe destacar algúns importantes fitos no camiño andado:

⁶ O cualificativo de “normal” –como as denominaran xa antes os franceses– obedece a que estas escolas establecían a norma docente, eran o modelo no que se estudaba a norma didáctica que habían de seguir quen se dedicaran ao ensino.

- A *Lei Moyano* de 1857 dispuxo que houbese unha Escola Normal en cada provincia, cunha escola anexa adscrita, e unha Escola Normal Central en Madrid, encargada da formación de formadores e supervisores da xestión educativa. Houbo aínda sen embargo que agardar ao ano 1909 para que se creasen as Escolas Superiores de Maxisterio.
- O Decreto de 29 de setembro de 1931 de reforma das escolas normais (coñecido como “Plan profesional” da II República) trouxo consigo unha serie de principios innovadores: coeducación, esixencia do bacharelato para acceder ás escolas normais, unha duración de tres cursos de formación “profesional” e un máis de práctica docente, así como o establecemento da unión entre formación e selección, coa conseguinte supresión do sistema de oposicións.
- A Lei 14/1970, de 4 de agosto, Xeral de Educación e Financiamento da Reforma Educativa (LXE) (BOE, 06/08/1970) supón a consagración definitiva da formación do profesorado como titulación universitaria. Desta maneira, en 1971 xorde un novo plan de estudos, con tres especialidades (Filoxía, Ciencias e Ciencias Humanas), que se cursaba en tres anos, despois do Bacharelato e o COU. Por medio dun Decreto, o 25 de maio de 1972, integrábanse as Escolas Normais na Universidade, transformándoas en Escolas Universitarias de Formación do Profesorado de Educación Xeral Básica.
- Un ano despois da aprobación en 1981 do Estatuto de Autonomía de Galiza, efectuouse o traspaso de competencias da Administración do Estado á Comunidade Autónoma, incluída a xestión e administración da educación en tódolos seus aspectos, niveis e graos, modalidades e especializacións. O Real Decreto 1763/1982, de 24 de xullo, que establece o traspaso de funcións e servizos en materia de Educación, dispón que o perfeccionamento dos funcionarios é unha función na que terán que concorrer a Administración do Estado e a da Comunidade Autónoma (punto g do apartado D). A formación inicial do profesorado en tódolos seus niveis foi transferida cinco anos máis tarde dentro do paquete da Universidade.
- A Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) (BOE, 4/10/1990) inclúe a cualificación e a formación do profesorado entre os principais factores que favorecen a calidade do ensino. O

artigo 56 da mesma, entre outros aspectos, establece que o profesorado deberá realizar periodicamente actividades de actualización científica, didáctica e profesional nos centros docentes, en institucións formativas específicas, nas universidades e, no caso do profesorado de formación profesional, tamén nas empresas. A este fin, as Administracións educativas planificarán as actividades necesarias de formación permanente do profesorado e garantirán unha oferta diversificada e gratuíta destas actividades.

- A Lei Orgánica da Calidade da Educación (LOCE) (BOE, 24/12/2002) sinala a elevación da consideración social do profesorado e a mellora da súa formación como un dos cinco eixes arredor dos que organizar as medidas para promover a mellora da calidade.
- A Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación (LOE) (BOE, 4/05/2006), entre os factores que favorecen a calidade da ensinanza, considera de maneira especial a cualificación e formación do profesorado, o seu traballo en equipo, a dotación de recursos educativos, a investigación, a experimentación e a renovación educativa (art. 2). O título III alude ao necesario protagonismo do profesorado, prestando unha atención prioritaria á súa formación inicial e permanente, a reforma das cales debería levarse a cabo nos anos posteriores.
- A creación do denominado “Espazo Europeo de Educación Superior”⁷ propiciou a transformación agora en curso dos estudos de formación de mestres, que quedan incluídos nas “Ensinanzas de Grao”. As sete especialidades actuais son substituídas por dous títulos: Mestre de educación infantil e Mestre de educación primaria. As outras especialidades (Audición e Linguaxe, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical e Lingua Estranxeira) aparecerán especificadas no título en forma de Mencións. Modifícase tamén a duración, pasando a actual Diplomatura de tres anos a ser unha titulación de Grao en Maxisterio de catro anos (240 cretos europeos, cada un dos cales supón entre 23 e 30 horas de traballo).

Para dar conta dos trazos xerais da formación inicial do profesorado máis salientábeis na actualidade, analizaremos primeiramente algunhas das que se teñen

⁷ Nado da Declaración asinada en Boloña no ano 1999 polos ministros de educación de 31 estados europeos, que ten como finalidade a harmonización dos sistemas universitarios europeos.

considerado como eivas destacadas da mesma. Polo que respecta ao currículo impartido nos Centros de Formación do Profesorado, Jiménez Gámez *et al.* (1999:172) asígnanlle tres características clave: o seu carácter fragmentario e disperso, a aparente neutralidade dos seus contidos e a concepción tecnolóxica da relación teoría-práctica. En canto aos plans de estudos, tal como teñen posto de manifesto distintos autores (Mora Garrido, 1998; Pagés, 1998; Zabalza, 1998; Jiménez Gámez *et al.*, 1999; Nieto, 2004), o Decreto de 30 de agosto de 1991 aprobando as directrices propias dos títulos de mestre converteu o debate subseguinte para definilos en algo parecido á loita por atopar un oco baixo o sol, acabando por reflectir de maneira bastante fiel a correlación de forzas existente en cada centro universitario entre os diversos grupos litigantes. Esa busca de comenencias individuais ou departamentais tense denunciado como causante de fondos negos á hora de elaborar os respectivos plans, que obedecen máis a egoísmos corporativos que a un perfil razoado das competencias profesionais dos mestres.

A negación da diversidade nos nosos Centros de Formación constitúe, segundo Jiménez Gámez *et al.* (1999:173), outra nota característica dos mesmos: existe un único suxeito/obxecto, o alumno (asexuado ou masculino, sen raza e sen pertenza a ningunha clase social); todas as diferenzas perden importancia ante o feito fundamental: o seu carácter de alumno. Naqueles casos nos que se abordan as diferenzas, estas non se analizan en clave socio-política (a distribución de poder), senón cando máis en clave psicolóxica (trazos persoais constatábeis, sen necesidade de recorrer ao contexto social ou relacionados linealmente). Ao non dar oportunidade para estudar a desigualdade nin formular propostas para abordala, os Centros de Formación do Profesorado contribúen a ocultar a inxusta distribución do poder (segundo clase, xénero e raza) e a perpetuala.

A relación teoría-práctica, consonte a queixa formulada por Esteve Zarazaga (1999:152), a penas progresa e as prácticas de ensinanza, na maioría das institucións, desenvólvense como un “sálvese quen poida”, no que as entidades de formación só se preocupan de enviar ao futuro profesor a un colexio; pero moi raramente se orienta o seu traballo, se reflexiona sobre as súas experiencias ou se titorizan as súas dificultades. Para ilustrar esta desconexión na formación do profesorado, converteuse en clásica a metáfora sobre o “currículum do nadador” recollida por Santos Guerra (1993:50) do texto de Busquet (1974), que describe de maneira insuperábel o resultado da falla de articulación entre a teoría e a práctica, verdadeiro *calcañar de Aquiles* da formación do profesorado:

“Imaxínense unha escola de natación que dedicara un ano a ensinar a anatomía e fisioloxía da natación, psicoloxía do nadador, química da auga e formación dos océanos, custes unitarios das piscinas por usuario, socioloxía da natación (o home e a auga) e, dende logo, a historia mundial da natación, dende os exipcios ata os nosos días. Todo isto, evidentemente, a base de cursos maxistráis, libros e encerados, pero sen auga. Nunha segunda etapa levaríase aos alumnos-nadadores a observar durante outros varios meses a nadadores experimentados; e despois desta sólida preparación, guindaríaselles ao mar, en augas ben profundas, un día de temporal de xaneiro”.

Diferentes autores teñen afondado na análise das peculiaridades do alumnado dos centros de formación inicial do profesorado. O esquema máis completo preséntanolo Marcelo (1994), quen considera características da profesión docente a nivel escolar as seguintes:

1. Burocratización do traballo. Os ensinantes actúan no interior de institucións organizadas xerarquicamente, nas que a súa participación na toma de decisións resulta mínima.
2. Proletarización e intensificación do traballo do profesor. As demandas da sociedade, e particularmente do sistema educativo cara aos profesores incrementáanse ano tras ano. Para Fernández Enguita (1990; cit. Marcelo, 1994:144), un proletario é un traballador que perdeu o control sobre os medios, o obxectivo e o proceso do seu traballo. Na medida en que o traballo docente se volve rutineiro, menos autónomo e máis controlado, prodúcese unha tendencia á desprofesionalización do traballo do profesor.
3. Progresiva feminización. Este proceso non é neutral e ten consecuencias sobre outros compoñentes da profesión e a cultura profesional dos profesores.
4. Illamento. A ensinanza é unha actividade que se desenvolve na soidade da aula, de maneira individualista, sen colaboración cos colegas. Este illamento presenta o problema que Fullan e Hargreaves (1992; cit. por Marcelo, 1994:149) denominan da “competencia non recoñecida e a incompetencia ignorada”.
5. Carreira docente “plana”. A profesión docente caracterízase por ofrecer aos profesores poucos incentivos que supoñan evolución e motivación para a mellora.

6. Profesión con riscos psicolóxicos. Esta situación tense definido por medio de diversos conceptos: tensión, ansiedade, malestar, esgotamento do profesor e, máis recentemente “burnout” (estar queimado). Segundo Esteve Zarazaga (2001), entre as causas do malestar docente, hai que falar de factores de segunda orde (modificación no rol do profesor e do apoio social que recibe) e factores de primeira orde (escaseza de recursos materiais e condicións de traballo, violencia nos centros escolares, ou o esgotamento pola acumulación de esixencias ao profesor).

Jiménez Gámez *et al.* (1999) engaden aos anteriores outra serie de trazos distintivos do alumnado dos centros de formación do profesorado: modesta orixe social, actitude conformista e de rexeitamento da dimensión política da profesión e facilidade de acceso en comparanza con outras Escolas e Facultades –a formación para o exercicio docente non é con frecuencia a opción elixida en primeiro lugar⁸–. A descrición dos profesionais do ensino pode aínda completarse con outras características (Barquín, 1999b:401-403): o profesorado anda próximo á corentena, é maioritariamente do sexo feminino e posúe máis dunha ducia de anos de experiencia docente. O ambiente familiar non destaca por unha alta cualificación académica, sobre todo no caso da nai, e segundo diversos estudos a figura do mestre non está considerada, aínda que esta opinión manténena, basicamente, os propios ensinantes. O profesorado procede de clases medias baixas ou baixas⁹, predomina a orixe rural e unha forte presenza do proletariado. Estas características mantéñense ou acentúanse ao longo dos últimos anos. Así mesmo, obsérvase unha certa endogamia –moitas “parellas pedagóxicas”– pero non así reprodución endogrupal, posto que, en xeral, os fillos dos mestres non seguen a mesma carreira que os seus pais. Para rematar, destaca o forte espírito de corpo e a elevada mobilidade xeográfica. Trazos que non difiren moito das características que Jiménez Gámez *et al.* (1999:168) atribúen ao persoal docente dos centros de formación do profesorado: baixa condición socioeconómica, feminino na súa maior parte, sobrecargado de clases, que investiga pouco e que cando o fai soe desvinculalo da súa docencia.

⁸ Razón pola cal aos centros de formación do profesorado ténselles chamado “centros vasoira”, que recollen aos candidatos rexeitados noutras facultades, o que altera gravemente o proceso de selección do alumnado.

⁹ Un ano antes, este mesmo autor (Barquín, 2000:101) tiña escrito algo distinto: “Seguimos contando cun alumnado procedente de clases sociais medias cuxos resultados académicos non poden cualificarse de brillantes”.

O resumo do proceso seguido nas últimas décadas, consonte á análise de Barquín (2000:104), sería o seguinte: non se captou a un alumnado de maior calidade “académica”; as aulas seguiron masificadas e o profesorado trocou as súas materias anuais por outras que cambiando de nome mantiveron unha estrutura similar. O peso da fase de prácticas xunto coa organización das mesmas non variou excesivamente, agravado ademais pola maior cantidade de alumnos/as, o que dificultou a súa colocación e tempo de estancia na escola. Queda a sensación de que pouco se avanzou na cualificación e renovación do aparato de formación inicial.

A formación permanente¹⁰, segundo a LOXSE (art. 56.2), constitúe un dereito e obriga de todo o profesorado, así como responsabilidade das Administracións educativas e dos propios centros, para o que, cos apoios necesarios, debe abordarse a súa permanente adaptación á renovación que require o carácter mutábel, diversificado e complexo da educación do futuro. Conforme a descrición realizada por Imbernón (1994a, 1999) do proceso histórico seguido no Estado español en relación coa formación e as tendencias actuais, durante décadas veu funcionando un modelo de orientación individual, caracterizado polo feito de ser os mesmos profesores quen planifican e seguen as actividades de formación que cren que poden facilitar a súa posta ao día continua. Posteriormente, coa chegada do Estado das autonomías e a institucionalización da formación, polo xeral, a determinación dos obxectivos, a selección de contidos, a programación das sesións e o control do desenvolvemento do programa de formación establécenos a Administración e os formadores. E, por último, unido ao anterior, dende outros ámbitos demándase a aplicación dun modelo de investigación ou indagativo. Este modelo require que o profesorado identifique unha área de interese, recolla información e, baseándose na interpretación destes datos, realice os cambios necesarios na ensinanza. Na actualidade, os procesos de formación xiran arredor dunha serie de aspectos:

- A formación centrada na escola (no posto docente).
- A unión institucional entre a formación inicial e permanente.
- A participación dos profesores na reforma e aplicación específica do currículo (a través das actividades dos centros de profesores ou similares).

¹⁰ Véxase Anexo 1, no que se recollen as diferentes modalidades de formación permanente do profesorado promovidas pola Administración educativa en Galiza.

- A participación dos profesores no deseño, planificación e avaliación dos plans de formación permanente do profesorado.

En canto ás motivacións do profesorado á hora de asistir ás actividades de formación, os resultados da investigación elaborada por Fernández Sánchez *et al.* (1993), a partir das manifestacións dunha mostra de 894 docentes, indican que algo máis da cuarta parte dos memos (26,5%) dedica máis de 100 horas anuais á súa formación. Aproximadamente, outra cuarta parte dos ensinantes destínalle entre 60 e 100 horas; e outra proporción similar aplica á preparación profesional entre 30 e 60 horas anuais. Algo menos do 20% dedícalle un tempo inferior a 30 horas, e unicamente o 2,6% declara non ocupar ningunha hora na formación. Segundo outro estudo de enquisa levado a cabo por Villar Angulo (2000), entre unha mostra de case 800 profesores, a maioría mostráronse en desacordo coa suposición de que acumular horas para acreditar un sexenio sexa a razón para matricularse (só o 26,8% aceptaba esa motivación), decantándose maioritariamente por outras opcións de resposta, tales como:

- Actualización en coñecementos científicos da súa area ou disciplina (94,3%).
- Perfeccionamento en métodos e técnicas de ensinanza (93,3%).

4.1.5. Implicacións do actual contexto social para a formación do profesorado¹¹

Vivimos tempos de transformacións profundas e incertezas. Os cambios experimentados nos últimos anos pola sociedade española e polo propio sistema educativo teñen influído nos centros docentes, nos alumnos e alumnas, nas familias e na actitude duns e outras fronte ao ensino. A práctica docente foise distanciando cada vez máis dunha concepción da ensinanza como mera instrución; hoxe non existen solucións únicas nin idénticas para todos. O profesor ten sido tradicionalmente o transmisor dos coñecementos específicos da súa materia, con autoridade recoñecida e insubstituíbel para proporcionar ensinanza aos alumnos, función na que atopaba respecto e valoración. A relación entre os adultos e os mozos no ámbito social, familiar e escolar mudou considerablemente, esixindo comunicación e explicación. Hoxe teñen xurdido nos centros educativos modelos de relación máis complexos e participativos, así como

¹¹ Para a elaboración deste apartado, e igualmente do correspondente á necesidade de formación específica en educación intercultural por parte do profesorado (4.2.2), valémonos do diagnóstico da situación presentado no documento do MEC *Una educación de calidad para todos y entre todos*.

novos tipos de conflitos, tanto entre os propios alumnos como entre estes e os representantes do sistema e a sociedade, que son os profesores, aos que se reclaman novas habilidades e un novo exercicio da autoridade. Froito destes cambios, son moitas das demandas que afectan de forma directa ao traballo de profesores e profesoras, que asisten á modificación das súas tarefas, véndose ademais obrigados a abordalas cunhas habilidades profesionais máis amplas. Afrontar a ensinanza dende a pluralidade, dende unha educación total e dende a situación de cada centro escolar, esixe do profesorado un maior esforzo, máis dedicación e unha mellor formación, pero tamén unha maior comprensión cara ao seu traballo.

Alén diso, a nosa sociedade (Esteve Zarazaga, 2003:21) xerou a tendencia a converter en problemas educativos tódolos problemas sociais pendentes. Así, ao observar a aparición de novos brotes de racismo, esiximos ás escolas que incorporen unha vía de educación multicultural que favoreza a tolerancia. Se aparecen novas enfermidades, póñense en marcha modernos programas de educación para a saúde. Se aumentan os accidentes de tráfico, solicítase a inclusión da educación viaria. Se se estende o uso de drogas, de contado se propón solucionar o problema con programas educativos de prevención da drogadicción. En definitiva, o problema non é unha cuestión de calidade do sistema, sen dúbida o mellor da nosa historia, senón máis ben dunha extensión desmesurada das expectativas sociais en relación co mesmo. Pérez Gómez (1998:174), dende a óptica interna do quefacer educativo, alude tamén á saturación de tarefas e responsabilidades para facer fronte ás novas esixencias curriculares e sociais que presionan a vida diaria da escola: a integración de nenos con necesidades educativas especiais no desenvolvemento normal da aula; a introdución de novas áreas e orientacións curriculares: educación sexual, novas tecnoloxías, educación moral, que atravesan horizontalmente a estrutura disciplinar do *currículum*; os continuos proxectos de reforma e cambio impostos pola Administración nos que se modifican non só os contidos do currículo senón tamén os métodos didácticos e os roles profesionais dos docentes, que agora son urxidos a asumir a responsabilidade dunha certa autonomía na configuración do seu traballo; as esixencias sociais de eficacia observábel e a curto prazo para satisfacer os requirimentos do mercado; os proxectos de avaliación do rendemento das escolas e dos docentes para facilitar o control social do servizo educativo e posibilitar a libre elección do centro por parte das familias. Todas elas modificacións recentes, que supoñen unha transformación radical do cometido laboral do docente.

No tocante ao tema específico que nos ocupa, o novo escenario sociopolítico ten convertido á multiculturalidade nun fenómeno xeneralizado, multiplicando, de maneira insospeitada, as nosas posibilidades de intercambio e comunicación. A heteroxeneidade do alumnado, de distintas procedencias e contextos sociais, con diferentes culturas, relixións, linguas, intereses, capacidades, habilidades e expectativas, obriga ao profesorado a afrontar unha acción educativa cada vez máis diversificada e con maior esixencia de individualización, á par que máis necesitada de cooperación, proxectos docentes compartidos e traballo en equipo de profesionais de diferente formación. A emerxencia e continua presenza de numerosas culturas e persoas nas escolas supoñen, para Medina Rivilla e Domínguez Garrido (2004:48), novas oportunidades para o proceso de desenvolvemento profesional dos docentes e das propias institucións, ao poñer en tea de xuízo os modelos de ensinanza-aprendizaxe e os estilos de traballo aplicados actualmente. O conflito de valores, apunta Esteve Zarazaga (1999:151), instalouse na sociedade pluralista, multicultural e multilingüe, que comeza a preguntarse, preocupada, como manter unha mínima cohesión social. Non se trata, como ata agora, segundo afirman Medina Rivilla *et al.* (2004:86), de que os adultos nos esforcemos en socializar ao repositorio de “xeracións novas”, senón que necesitamos ser conscientes de que por primeira vez nos atopamos na necesidade, non só de socializar as nosas propias crías, senón de resocializarnos con outros adultos aceptando por ambas partes as transformacións necesarias para constituír unha cidadanía diferente que permita o encontro construtivo nunha sociedade intercultural.

Con todo, como xa deixamos dito no capítulo anterior, a necesidade da Educación Intercultural non se xustifica unicamente pola presenza de alumnos estranxeiros nas nosas aulas, senón, tal como afirma Besalú (2004), pola obriga de preparar á totalidade do alumnado para vivir en sociedades abertas e plurais e para traballar activamente na construción dun novo marco cultural que dea sentido á súa vida. Este reto, xa de por si complexo, vese dificultado ao ter que materializarse nun contexto tan pouco propicio, que mesmo leva a López Melero (2000:86) a preguntarse como desenvolver a cultura da diversidade, que é cultura da cooperación, do respecto, da solidariedade, da xustiza, da liberdade, da ética, da democracia, do amor; dende un sistema neoliberal que é competitivo, insolidario, discriminador, sectario, racista, machista, consumista, oportunista, narcisista, etc.

4.2. Capacitación do profesorado para a multi/interculturalidade

4.2.1. Actitude do profesorado ante a interculturalidade

Os profesores e profesoras compartimos co resto das persoas estereotipos, actitudes, percepcións, crenzas e ideoloxías, pero como docentes desempeñamos un papel relevante tanto na integración do alumnado inmigrante como na formación de futuros cidadáns e de aí a importancia da nosa postura. Somos nós, escribe Besalú (2004:13), quen, coas nosas palabras e as nosas condutas, coas nosas miradas e xestos, coas nosas crenzas e prexuízos, promovemos e estimulamos a aprendizaxe, quen podemos lexitimar a prevalencia da cultura hexemónica, profundamente discriminadora e nesgada ou quen podemos dar carta de natureza a unha cultura máis ampla e máis representativa, máis funcional e máis xusta. As crenzas e atribucións do profesorado poden transformar a súa percepción da diferenza cultural en expectativas acerca do rendemento dos alumnos.

Dado o papel altamente condicionante para a integración social, escolar e o rendemento académico destes nenos e nenas a xogar polas expectativas do profesorado, vai ser extremadamente importante que estas agromen dunha comprensión desestigmatizada das diferenzas sociais e culturais, dun coñecemento non estereotipado, nin baseado en prexuízos acerca das diferentes culturas presentes na aula. A partir das coñecidas investigacións sobre o “efecto Pigmalión” é sabido que os prexuízos e imaxes estereotipadas sobre as minorías culturais poden facilmente converterse en profecías autocumpridas sobre o seu baixo desempeño. Segundo Jordán *et al.* (2002:54-55), os profesores fórmanse unha “imaxe” de cada alumno cando a penas o coñecen, adoitando, desafortunadamente, etiquetar negativamente aos nenos minoritarios marxinados. Tales imaxes desfavorábeis xeran unhas crenzas fatalistas sobre as posibilidades escolares deses nenos; crenzas ou expectativas negativas que, á súa vez, acabarán cumpríndose na realidade. Este mesmo autor (Jordán, 2001b:91) refire observacións minuciosas que demostran como, de maneira sutil, estas crenzas póñense en acción nas incontábeis interaccións que o profesor ten cos alumnos afectados; por exemplo, tal vez lles esixa pouco no plano curricular (exercicios fáciles, repetitivos, fríos), que non lles pregunte tan a miúdo, que lles preste pouca atención, que ignore os seus pequenos éxitos e que lles reproche escrupulosamente os seus pequenos erros, etc.

As actitudes¹², entendidas como predisposicións, relativamente estábeis da conduta, que resultan á vez da experiencia individual e da integración dos modelos sociais, culturais e morais do grupo, son estruturas funcionais que sustentan, encamiñan e dan estabilidade á personalidade. Os compoñentes que integran unha actitude son tres: un cognitivo, referido a crenzas, ideas, pensamentos; outro afectivo, referido a sentimentos, estados de ánimo e emocións; e outro condutual, formado polas tendencias, disposicións, así como polas condutas propiamente ditas. Partimos da consideración de que a conduta está inducida en certo xeito por unha actitude que a precede. En efecto, Puig Rovira (1994:111) alértanos sobre o feito comprobado de que, en situacións de contacto étnico, moi a miúdo atopámonos con actitudes negativas baseadas en prexuizos; é dicir, actitudes construídas a base de xeneralizacións imperfectas e inflexíbeis que provocan hostilidade nas relacións interpersoais con todos os membros do grupo obxecto de prexuízo.

Para dar conta cabal das posicións dos docentes sobre o tema, haberá que salientar que con frecuencia están presentes nun mesmo suxeito diferentes apreciacións, contraditorias en aparencia, pero complementarias. No plano das declaracións formais, a perspectiva do profesorado sería profundamente positiva (Colectivo IOE, 1995:23): o discurso sobre os estranxeiros depende, sobre todo da posición social do falante, que no caso dos profesionais da educación poderían ser caracterizados como traballadores dun servizo público, cuxas finalidades, lexisladas e simbólicas, teñen un contido profundamente humanista, que pertencen ao sector das clases cultas, plenamente identificados coa modernidade e a Ilustración e non entran, polo menos no plano económico e social, en competencia directa cos inmigrantes. A ideoloxía dos profesionais da educación sobre os estranxeiros, construírías sobre unha matriz de raíz igualitaria, que parte da paridade radical de todos os seres humanos e da lóxica universalista dos dereitos humanos. Nesta mesma liña, para Besalú, en canto á actitude do profesorado ante a interculturalidade cabe unha visión optimista, segundo a cal estes profesionais son plenamente conscientes da realidade social e escolar na que viven: unha sociedade multicultural e un alumnado diverso tamén dende o punto de vista cultural; conscientes ademais da súa responsabilidade profesional, que é a de atender e dar resposta educativa ás necesidades de todos os alumnos; e que, en xeral, teñen unha visión humanista, voluntariosa, ás veces incluso inxenua ou simplista, da complexidade

¹² Segundo Allport (1962), probablemente sexa o das actitudes o concepto máis distintivo e imprescindible na Psicoloxía Social.

intrínseca das sociedades postindustriais e dos retos educativos do momento histórico actual (Besalú, 2004:49). Imaxe esperanzada que o mesmo autor modula noutro parágrafo afirmando que, en termos xerais poderíamos establecer que os profesores estruturan a súa visión dos estranxeiros a partir dunha matriz de raíz igualitaria, máis de tipo ético que político, atravesada profundamente pola lóxica modernizadora, na seguridade de estar de parte da racionalidade e do progreso e de pensar que o único horizonte posíbel para as culturas máis afastadas da nosa é a renuncia explícita para asimilarse á modernidade, cun toque de nacionalismo tolerante e permisivo (Besalú, 2004:52). Cómpre saber ademais, segundo matiza novamente o propio autor (Besalú, 2004:51), que un sector importante do profesorado percibe aos alumnos pertencentes a minorías dende o prisma do déficit: pensa que os problemas destes alumnos teñen a súa orixe fóra do centro educativo e escapan por completo ás súas posibilidades de intervención e que as culturas de orixe supoñen unha perturbación e distorsión do proceso de integración escolar e social.

Nesta mesma dirección, numerosos traballos centrados na análise das percepcións, dilemas, actitudes ou crenzas do profesorado cara á educación multicultural ou cara aos alumnos culturalmente heteroxéneos no ámbito nacional e internacional, desvelaron que, pese ao xeral recoñecemento dos dereitos das persoas inmigrantes e non rexeitamento da presenza do alumnado estranxeiro, os docentes tenden maioritariamente a considerar tales situacións como problemáticas e incómodas, o que se evidencia nun maior desacougo, o desexo de cambiar de destino docente en canto sexa posíbel, numerosas reticencias manifestadas expresamente ou rexeitamentos abertos e patentes a exercer a docencia nestes ambientes. É perceptíbel a dificultade que presentan a maior parte dos profesores para revelar xenuinamente as súas crenzas e actitudes máis profundas e reais, precisamente as máis influentes na práctica educativa. Como teñen posto de manifesto diferentes autores (Jordán, 1994; García Fernández e Moreno Herrero, 2002; Defensor del Pueblo, 2003; Garreta e Llevot, 2003; López López, 2003), prodúcese unha discontinuidade ou incoherencia entre o que os educadores soen manifestar nos cuestionarios formais –plano da convivencia– e o que pensan e/ou comentan en realidade de modo informal –nivel inconsciente e profundo–. Así, o profesorado formalmente admite que a diversidade cultural é positiva e enriquecedora dende un punto de vista global e escolar, e soe negar expresamente que as persoas pertencentes a minorías culturais constitúan un problema; e mentres tanto, na práctica, xera expectativas negativas en relación ao seu rendemento académico e, nas

conversacións informais, aparecen a miúdo comentarios negativos ou queixas espontáneas. En palabras de López Reillo (2006:57), predican o igualitarismo formal, pero os seus comportamentos traizóanos.

Sobre o parecer dos docentes respecto do alumnado culturalmente diverso, contamos con importantes estudos que, dende diferentes ópticas, clasifican aos mestres en virtude das variadas actitudes adoptadas. Pérez Sánchez (2000:192) parte da idea, que se ve confirmada no desenvolvemento da súa propia investigación, de que, pese aos fortes procesos de homoxeneización, o pensamento dos docentes non é uniforme. A análise das percepcións e opinións do profesorado lévao a distinguir tres formas diferentes de explicar a desigualdade social e o papel da escola no seu tratamento:

- 1) Interpretándoa como desigualdade individual, o que non é máis que un exemplo de interiorización dos principios ideolóxicos do sistema educativo e da sociedade na que se sostén, que son defendidos como neutrais e xustos;
- 2) A desigualdade social marca o fracaso escolar do alumnado, e a escola non pode facer nada para remedialo, posto que a estrutura socioeconómica exerce un poder fortemente limitador, quedando o papel dos mestres reducido ao de transmisores-reprodutores das desigualdades de partida;
- 3) A escola está marcada pola desigualdade social e compórtase de forma diferente en función das características socioculturais do alumnado.

Jordán (1994) distinguiu inicialmente tres categorías de docentes en canto á súa actitude en relación coas minorías culturais:

1. Os que, percibindo de maneira “problemática” e “prexudicial” para o progreso académico e a integración escolar a nova diversidade cultural, adoptan unha visión *deficitaria*¹³ dos “outros”, polo que demandan unha formación marcadamente práctica ou, incluso, compensatoria.
2. Un gran número de profesores con “moi boa vontade”, baseada en motivos afectivos ou humanistas, que demandan preparación “cognitiva” que lles permita

¹³ Falla de requisitos lingüísticos e académicos, pautas culturais vividas nas súas familias incompatíbeis ou entorpecedoras da dinámica escolar usual, aumento de conflictividade nos contextos culturais claramente multiculturais, relación dificultosa ou non normalizada coas familias inmigrantes, etcétera.

coñecer mellor aos seus alumnos diferentes (cultura, relixión, situación legal, escolarización en orixe...).

3. Aqueles que, percibindo a presenza do alumnado culturalmente diferente como unha circunstancia realmente enriquecedora, estudan as cuestións relativas á súa acollida, valoración e tratamento escolar.
4. Quen pensan¹⁴ –por inxenuidade, desidia ou algunha ideoloxía temerosa– que o discurso da “diversidade cultural” non ten cabida no centro escolar, onde se debe practicar, polo contrario, un “trato igualitario” con todos os alumnos.

Segundo as súas propias investigacións empíricas, Actis (Colectivo IOÉ) (2006:112-117) enmarca en catro liñas discursivas básicas as posicións características do profesorado respecto do alumnado identificado como “culturalmente diverso” (case sempre o de orixe estranxeira):

- *Non son un problema especial.* Posición máis desenvolvida entre segmentos do profesorado de Educación Infantil e Primaria, e que parece perder peso nos últimos anos.
- *Son un problema evidente.* Postura propia dun núcleo moi importante do profesorado, que parece incrementarse ao longo dos últimos oito anos.
- *Son un problema irresolúbel, incluso un perigo.* Posición que manifesta un claro desasosiego ante a presenza deste alumnado, posto que o considera inasimilábel polo sistema educativo.
- *Todos temos que adaptarnos a unha nova realidade.* Este é o único discurso que reconece algunha especificidade ao alumnado de orixe inmigrante sen cualificalo de problema.

Noutro traballo deste mesmo grupo (Colectivo IOÉ, 1999c:202-203), entre as actitudes adoptadas pola comunidade educativa, que van dende o rexeitamento cara as minorías culturais ata a aceptación da diversidade, destácanse as cinco seguintes,:

1. Rexeitamento das diferenzas. A diversidade como perigo ao que hai que facerlle fronte.

¹⁴ Grupo incorporado posteriormente por este mesmo autor (Jordán, 2004:14-17).

2. Ignorar aos alumnos diferentes. As prácticas escolares seguen as mesmas pautas para todos os alumnos.
3. Recoñecemento explícito da necesidade de educar aos que son diferentes culturalmente.
4. Adaptación dos diversos elementos curriculares ás diferentes perspectivas culturais.
5. Perspectiva anti-racista, que engade unha compoñente económica e sociopolítica á hora de abordar e analizar a exclusión de determinados grupos socioculturais.

A partir dunha investigación propia, Essomba (2007) descobre entre o profesorado catro posturas sobre como tratar ao alumnado de familia inmigrada, todas elas cun forte compoñente subxectivo de natureza ideolóxica:

- Docentes centrados nos *contidos* escolares. Tenden a focalizar a súa acción educativa en equiparar o nivel de coñecementos destes alumnos co resto do alumnado pertencente aos grupos sociais maioritarios.
- Docentes centrados na *metodoloxía*. Tenden a focalizar a súa acción educativa en preparar adaptacións curriculares e materiais de apoio que faciliten a rápida adaptación deste alumnado á tónica xeral do nivel correspondente.
- Docentes centrados nas *competencias persoais*. Tenden a focalizar a súa acción educativa no desenvolvemento de competencias transversais, co obxectivo de promover unha fácil e rápida inclusión deste alumnado non só na aula de referencia, senón tamén no seu contexto social.
- Docentes centrados no *crecemento socioafectivo*. Tenden a focalizar a súa acción educativa nos aspectos socioafectivos da inclusión social deste alumnado.

4.2.2. Necesidade de formación específica neste campo

A oportunidade de que o profesorado reciba formación específica no ámbito da interculturalidade está fóra de toda dúbida. A relevante consideración teórica da que xa gozaba o papel dos ensinantes, viuse potenciada na sociedade actual por mor dos retos que supón a diversidade cultural presente, salientando o papel decisivo a desenvolver polo profesorado como axente de cambio. Esta nova realidade formativa e institucional

cuestiona ao profesorado e sitúao ante problemas diferentes, que lle demandan, en palabras de Medina Rivilla e Domínguez Garrido (2004:27), unha activa capacitación e busca reflexiva de solucións ante os retos educativos e as aplicacións de procesos de ensinanza-aprendizaxe. Hai xa moito tempo que a literatura científica sobre a diversidade cultural e a educación coincide en sinalar o coñecemento e as destrezas do profesorado como factores fundamentais do traballo docente; en palabras de Gundara (1997:212), un “elemento crítico” na posta en marcha da educación intercultural. Como atinadamente sinalan Cueva e Tarrow (1989), a función do profesorado nunha sociedade pluralista é reconciliar a tensión existente entre os obxectivos da cohesión social e os propios da diversidade cultural e, mediante a educación, crear maior igualdade de oportunidades e condicións para todos. Pero esta función dificúltase cando o profesorado que ten alumnos deste tipo non ten sido formado para exercer a súa docencia en contextos escolares multiculturais. Para levar adiante unha reforma escolar efectiva que inclúa unha ensinanza redutora de prexuízos necesítase, segundo Santos Rego (1994b:125), entre outros cambios nas variábeis escolares, dunha maior preparación dos profesores, sen deixar a un lado as súas propias actitudes étnicas/raciais.

Hoxe sabemos que mesmo as expectativas do profesorado cara ao alumnado minoritario están relacionadas co grao en que os profesores se senten capacitados para educar a estes alumnos, de tal maneira que a falla de formación inicial en aspectos relacionados coa diversidade cultural, é o que, segundo López López (2003), xera inseguridade en si mesmos e mingua, substancialmente, a súa capacidade para afrontar de maneira profesional este tipo de situacións. Os mestres que son e se senten eficaces para ensinar a todos os alumnos, capaces e difíciles, é dicir, aqueles que teñen un “sentimento de eficacia”, que conseguientemente se atopan máis seguros, tenden, segundo Jordán (1994), a desenvolver expectativas de signo positivo cara a totalidade do alumnado. O cal leva a este autor a recalcar a necesidade por parte do profesorado de tomar conciencia do seu fundamental protagonismo en relación co fracaso/éxito escolar dos nenos minoritarios, considerando que un profesorado “reflexivo”, “comprometido” e dotado de “competencia pedagóxica” pode contribuír nun alto grao a maiores cotas de igualdade de oportunidades educativas, o que vai requirir dun labor de formación para aumentar o sentimento de autoeficiencia docente, baseada nunha maior aptitude pedagóxica.

Un talante aberto nos mestres, respectuosos doutros pobos e culturas, incluídas as minoritarias, segundo afirma Calvo Buezas (1990:67), fomentará nos escolares actitudes de tolerancia e respecto á diferenza, o que lles facilitará vivir nunha sociedade multiétnica e plurirracial. Polo contrario, uns mestres etnocéntricos e intolerantes, pegados ao campanario localista, e peor aínda se están zumegando xenofobia e racismo, reforzarán nos nenos eses mesmos prexuízos e sentimentos, que tal vez leven xa consigo á escola, pois aprendéronos e interiorizáronos do seu entorno familiar, barrial, cuadrilla de amigos ou dentro do mesmo ambiente escolar. Na educación da tolerancia e respecto á diferenza étnico-racial, a escola non debера ser un simple axente neutro, senón un axente positivo de educación deses valores de respecto a outras culturas, tentando re-educar e erradicar a posíbel xenofobia e racismo dos escolares. Nunca antes foi tan evidente, asegura Montero Mesa (1999:121), a responsabilidade do profesorado no desenvolvemento de actitudes de tolerancia e entendemento mutuo. En definitiva, non haberá verdadeira Educación Intercultural en tanto non dispoñamos de profesores adecuadamente formados ou reciclados especificamente para este cometido. En palabras de Lorenzo Moledo (2009:151), as políticas educativas deberán chamar máis a atención sobre a calidade da formación, tratando de trasladar ao interior dos propios centros a necesidade de cambio nas prácticas pedagóxicas, a fin de evidenciar un maior progreso intercultural, incluíndo máis agrupamentos heteroxéneos, máis desenvolvemento de habilidades sociais, máis aprendizaxe cooperativa e, en definitiva, máis socialización do éxito entre todos os alumnos.

Compartimos con Soriano Ayala (2004) a idea de que os docentes poden e deben coñecer as potencialidades, as debilidades e as competencias que amosan os seus alumnos culturalmente minoritarios, a fin de posibilitar o seu progreso e desenvolvemento dunha aprendizaxe verdadeiramente significativa. A “boa vontade” do profesorado é insuficiente se non vai acompañada dunha certa formación en educación intercultural, polo que esta debería constituír unha parte importante dos plans de estudos das institucións encargadas da formación do profesorado –incluído o futuro título profesional de especialización didáctica– e igualmente un dos eixes básicos das ofertas de formación permanente. Cando a escola se propuxo a integración do alumnado con discapacidades, nos programas de formación do profesorado esto traducíuse nun dobre sentido (Besalú, 2004:74): por un lado, introducíronse unha ou varias materias específicas sobre Educación Especial e, por outro, considerouse que todas as materias do currículo formativo debían rachar co falso suposto da homoxeneidade dos alumnos

para impregnarse e partir da realidade, que é heteroxénea. De igual maneira, nestes momentos é necesaria unha materia específica que sirva para examinar criticamente os fundamentos teóricos da interculturalidade co triple obxectivo de abrirse á diversidade cultural, buscar a cohesión social nun marco común de diálogo e loitar contra a discriminación e o racismo.

Asistimos sen embargo a unha situación de escaso entusiasmo dos profesores para asumir e estender a práctica da educación intercultural, o que, para Etxeberria (1992:57-58), resulta explicábel en tanto esta práctica –e precisamente aí reside unha boa razón para avalar a súa urxencia– subministralle unha gran dose de incerteza á liña de flotación do profesorado. O educador que se enfronta á educación para o pluralismo cultural en serio, debe realizar unha secuencia de cambios importantes no seu modo de traballo que non sempre se está en condicións de garantir. Ten que enfrontarse aos seus propios prexuízos racistas, rexeitando abertamente aos estranxeiros; ou corre o risco de caer en posturas paternalistas, provocando indirectamente os mesmos resultados (categorizando aos estranxeiros como máis torpes e con dificultades, e as consecuencias do coñecido efecto “Pigmalión”). Ten que encarar unha realidade moi complexa, con poucos medios e escasa formación específica, e ademais nunha sociedade na que non hai consenso sobre o tema, senón que o ten convertido en instrumento de confrontación. E, sobre todo, o educador ten que cambiar os seus hábitos de traballo e o seu estilo e metodoloxía, porque unha educación intercultural obrígao a abandonar os esquemas maxistrals convencionais e a adoptar estratexias de participación, intercambio e actividade centrada no alumno.

4.2.3. Formación ofertada ao profesorado

Analizando a situación dende unha perspectiva xeral, pode dicirse que o noso profesorado non recibiu unha axeitada formación inicial nin adestramento para afrontar o aumento e a enorme diversificación das responsabilidades que a sociedade lle esixe actualmente. A formación inicial impartida, de acordo con Imbernón (1994a:8), resulta insuficiente para subministrar aos futuros profesores os coñecementos xerais ou específicos e os principios psicopedagóxicos e científicos necesarios para desenvolveren posteriormente unha boa tarefa profesional. Con frecuencia, recalca Esteve Zarazaga (2001:113), os profesores deben afrontar a práctica profesional da docencia sen que, no proceso de formación inicial, se lles fornecesen pautas de actuación efectivas para encarar con éxito as variadas responsabilidades que despois se lles atribúen. O corpo

máis substancial desta formación está constituído por contidos de materias e unhas breves nocións, case exclusivamente teóricas, sobre Pedagogía e Psicoloxía, mentres que, en realidade, a práctica docente supón o desempeño dun papel moi activo no ámbito da xestión e das realidades humanas. Estas cuestións que a penas se desenvolven no proceso de formación inicial, deben ser aprendidas despois seguindo o método de ensaio-erro, cun elevado custo de fracasos e tensións persoais.

Polo que cabe á formación permanente, pode dicirse que presenta, en xeral, unha serie de eivas (Muñoz Sedano, 1997):

1. Non responde a un estudo previo de necesidades e a unha planificación sequera indicativa, senón que se constitúe nun conxunto dispar de accións puntuais, fragmentarias, inconexas e de curta duración, sen referencia a un proxecto específico.
2. Non acompaña de xeito eficaz ás reformas e innovacións, polo que non favorece a consecución dos obxectivos que con estas se pretenden. Ademais, céntrase con demasiada frecuencia en cuestións teóricas, pouco aplicábeis á práctica educativa diaria.
3. Participan nos cursos individuos illados, sen centrar a atención en equipos ou na formación en centros. Por outra parte, a maioría deles están dirixidos a profesores “voluntarios” ou en contacto con nenos minoritarios, cando os que máis formación precisan son os non sensibilizados e tamén os que dan clase aos nenos autóctonos ou maioritarios.
4. Existe unha gran desvinculación entre a formación inicial e a formación permanente, o que xera desconcerto no sector docente.
5. Non hai avaliación de cal é o impacto real das actividades de perfeccionamento na súa aplicación á aula. Avaliase máis a satisfacción dos participantes en actividades de formación que a efectividade destas.
6. Escasa incidencia da investigación sobre a formación.
7. Pouca relación entre formación permanente e mellora da profesión.

No terreo específico da diversidade cultural, considera Sabariego (2002) que a oferta de preparación do profesorado veu facendo un recorrido paralelo ao dos sucesivos modelos de educación intercultural, téndose esquecido, tanto a formación inicial como a permanente, deste tema ou tratándose de maneira superficial, pasiva e non axeitada ás necesidades obxectivas do profesorado. Se ben é certo que en determinadas titulacións relacionadas coa educación (Maxisterio, Pedagogía e Psicopedagogía) e na Diplomatura de Traballo Social, se encetou a notar a incorporación de disciplinas –polo regular con carácter optativo– que con nomes máis ou menos diferentes comezan a tratar o tema da interculturalidade, diversos autores (Imbernón, 1994a; Santos Rego e Nieto, 1997; Esteve Zarazaga, 2001; García Fernández e Moreno, 2002; Besalú, 2004) teñen posto de manifesto que, ata o de agora, o profesorado non está recibindo na súa formación inicial nin tampouco nas distintas modalidades de formación permanente unha preparación específica en educación intercultural para afrontar a nova problemática derivada da desaparición da homoxeneidade, destacando neste sentido unicamente actuacións puntuais ou esporádicas, o que en ningún caso favorece que esta ensinanza chegue a impregnar integramente o currículo escolar. A cativa presenza da atención á diversidade cultural nos plans de formación inicial dos profesionais do ensino ten sido comprobada en diferentes investigacións prácticas (Tárraga, 2002¹⁵; García López, 2003), podendo dicirse que resulta, no seu conxunto, insuficiente, a tenor das necesidades formativas que se derivan das características demográficas dos alumnos do noso sistema educativo actual e futuro. No caso galego, segundo o evidencian os datos aportados no Anexo 2, a presenza da Educación Intercultural nos plans de estudos das Escolas de Profesorado de Educación Primaria e nas Facultades de Educación do Sistema Universitario de Galiza é practicamente testemuñal. Por outra parte, o carácter optativo das escasas materias impartidas con algunha relación co tema, non garante que finalmente cheguen á totalidade do alumnado, nin sequera á súa maioría.

Polo que respecta á formación continua, o avance realizado no desenvolvemento dos respectivos programas débese fundamentalmente a colectivos do profesorado, asociacións cívicas e organizacións non gobernamentais de diferente índole, sen

¹⁵ Logo da análise dun total de 155 plans de estudo de 72 facultades e escolas universitarias (Maxisterio, Educación Social, Pedagogía e Psicopedagogía) de 42 universidades, Tárraga (2002) atopou unicamente 62 módulos relacionados coa problemática multicultural, ningún deles troncal, tan só 8 obrigatorios, e optativos os 54 restantes. Esta última circunstancia trae consigo que unicamente vai recibir formación axeitada ao respecto unha parte do profesorado, precisamente a máis sensibilizada. Segundo este autor, prodúcese ademais o paradoxo de que a titulación que menos atención presta á Educación Intercultural sexa precisamente a de Maxisterio.

esquecer a sensibilidade arredor do tema na propia Universidade¹⁶ (Santos Rego e Nieto, 1997). Ás debilidades xerais das que adoece a formación do profesorado antes enunciadas, cómpre engadirlle, no terreo da educación intercultural, outra serie de eivas (Jordán *et al.*, 2002):

- A. A “teoría” sobre a educación multicultural vai, no mellor dos casos, bastante máis adiante que a “práctica” docente, debido á falla dunha formación sistemática e rigorosa do profesorado neste ámbito.
- B. Cando se dan “iniciativas” de preparación de profesores neste campo, estas soen ser case inevitablemente puntuais, superficiais, optativas, etc.
- C. É corrente o feito de que as actividades formativas se dirixan a un profesorado máis ben específico, deixando aparte aos mestres “ordinarios”.
- D. Faltando un marco legal e, xeralmente, outros incentivos adicionais, os profesores que acoden ás ofertas de formación ao respecto soen ser na súa maioría “voluntarios”, cando posiblemente os que precisan máis preparación –se cabe– son aqueles que teñen unha sensibilidade menor por este campo e esta problemática.

Este catálogo non esgota, sen embargo, as deficiencias do actual modelo de formación permanente. Vexamos se non algunhas das consideracións que outros autores teñen ido vertendo:

- Non se adoita ter en conta que o interese do profesorado pola súa formación e pola súa actualización científica, pedagóxica e cultural non é uniforme senón que difire en función da persoa, da situación profesional e tamén das circunstancias educativas, sociais e culturais do entorno no que exerce a súa tarefa docente (Ferrerres e Imbernón, 1999:11).
- Un exame dos contidos de formación recibidos polos profesionais en activo, pon de manifesto un reiterado nesgo na análise dos procesos educativos (tamén na explicación das causas do fracaso escolar) dende paradigmas psicobiolóxicos, dominantes así mesmo na reforma que supuxo a LOXSE, que, a pesares da súa utilidade nestes ámbitos, téñense amosado incapaces de explicar a complexidade

¹⁶ Entre os esforzos illados neste sentido, merece ser destacado o curso “Educación Multicultural” da Universidade Nacional de Educación a Distancia, dirixido a docentes do ensino non universitario.

sociocultural das sociedades actuais e, en concreto, as dinámicas de exclusión e as relacións multiculturais (Carbonell, 2005).

- Os equipos docentes empezan a acusar un certo cansazo en relación cos modelos vixentes de formación permanente, que se teñen demostrado máis eficaces para as aprendizaxes de habilidades persoais do profesorado (novas tecnoloxías, por exemplo), que para as aprendizaxes de competencias profesionais (Carbonell, 2005:62).
- Predomina un enfoque que incentiva a mera asistencia a cursos e típicas xornadas, a miúdo superpostas e sen solución de continuidade en relación ao tratamento e as propostas para situacións concretas (Lorenzo Moledo *et al.*, 2009).
- O baldeiro na formación por parte da Administración educativa está sendo cuberto por diversas instancias privadas e públicas, como ONG, ICE, MRP e outras asociacións, o que denota a falla dun compromiso claro da Administración, tanto estatal como autonómica, e ata local, con respecto a esta cobizada formación intercultural (Santos Rego e Pérez Domínguez, 1998).

Outra fraqueza non menos notábel do actual modelo formativo ven dada pola ausencia dunha cultura avaliativa, sen a cal resulta imposíbel coñecer a proxección real da formación desenvolvida sobre a práctica profesional e a mellora dos centros, os profesores e os alumnos. É necesario avaliar para coñecer e mellorar, para avanzar ou rexeitar modalidades de formación cuxa calidade pode cuestionarse. Chámalle a atención a Marcelo (1994:437) que en ningunha Comunidade Autónoma, a avaliación da formación permanente sexa un tema planificado, organizado e presupostado adecuadamente. Na actualidade, cando sobreabundan os cursos formativos na tupida rede de actividades de perfeccionamento, a ausencia dunha análise sistemática dos efectos dos plans de formación permanente de todo o Estado leva a Villar Angulo (2000:21-22) a dubidar de que as actividades de desenvolvemento profesional propostas sexan excelentes para promover cambios e innovacións eficaces no sistema educativo e escolar. Tampouco en Galiza¹⁷ se ten acometido ningún estudo rigoroso sobre a eficacia

¹⁷ Para valorar a escaseza das actividades na nosa comunidade, véxase o Anexo 3, no que se recolle un sumario das accións de formación do profesorado no ámbito da Educación Intercultural promovidas pola Consellería de Educación, ao longo dos cursos 2005-06 e 2006-07.

das actividades de formación permanente. Non existe, segundo indica Montero Mesa (1996), unha avaliación racional, sistémica, ampla, rigorosa e profunda por parte da Administración Educativa que recolla os múltiples aspectos implicados na formación permanente: procesos formativos, formadores, inversións, efectos nas aulas, etc.; e, mentres non dispoñamos desas informacións, dificilmente podemos falar de que a formación permanente do profesorado ten, efectivamente, influencia na profesionalización docente.

En definitiva, os actuais programas de formación do profesorado non parecen ser capaces de producir no alumnado os cambios de valores e actitudes necesarios. Para Jordán *et al.* (2002:106), xa sexa polos modos “viciosos” e imperfectos de planificar e impartir os programas de formación do profesorado no campo que nos ocupa, xa sexa por non coñecer suficientemente os factores pedagóxicos que poden conducir a unha influencia satisfactoria dos mesmos, hoxe por hoxe –e pensando sempre en xeral– a maior parte das actividades deste tipo son escasamente eficaces na preparación do profesorado para levar á práctica as ideas propugnadas pola teoría da educación multicultural. Como conclusión de todo elo, cómpre salientar que as carencias enumeradas non fan senón contribuír a que a diversidade cultural nas escolas sexa máis fonte de problemas que de riqueza educativa, xa que os educadores atópanse desarmados, sen recursos para afrontar a diversidade.

4.2.4. Preparación dos docentes, demandas expresas e necesidades de formación observadas

A actual formación e capacitación do profesorado é fundamentalmente de tipo academicista e non contempla o desenvolvemento profesional para a reflexión na acción nin o traballo cooperativo, condicións imprescindíbeis para o logro dunha autonomía responsábel e a xeración de procesos de innovación; non dispoñendo en consecuencia de estratexias e recursos para provocar unha aprendizaxe significativa e vinculada ás necesidades do alumnado e do entorno.

Cinguíndonos ao terreo da diversidade cultural, tampouco pode afirmarse que se teñan logrado bos resultados xeneralizados no tocante á competencia do profesorado para a educación intercultural, senón que asistimos máis ben a un proceso de desconcerto, ineficacia e incerteza. Non podemos deixar de coincidir con Aguado *et al.* (1999:197) en que o tratamento dado á diversidade cultural está bastante afastado do

que se ten delimitado como educación intercultural, non formando parte a dimensión cultural do discurso mediante o cal os profesionais (profesores, equipos directivos, persoal de apoio, especialistas, orientadores, etc.) describen aos seus alumnos e explican os seus resultados académicos. Entre as conclusións acadadas logo dunha investigación en profundidade, malia recoñecer ao persoal docente un interese e preocupación auténticos polo seu alumnado, Bartolomé (1997:291) destaca igualmente que a maioría do profesorado distínguese por atoparse lonxe de ter interiorizado un modelo educativo intercultural. O discurso intercultural segue a ser minoritario, reducido a un moi pequeno grupo de profesorado sensíbel a estas cuestións.

Considera Díaz-Aguado (2003) neste sentido que os principais atrancos que dificultan levar á práctica a educación intercultural serían precisamente os dous seguintes: 1) a inadecuada conceptualización que dela ten a maioría do profesorado (como algo que non modifica a súa práctica educativa, afecta soamente ás ciencias sociais e pode incorporarse como unha lección máis, á marxe do resto do currículo); e 2) a falla de recursos e preparación para levala a cabo. O aproveitamento real das múltiples ofertas formativas postas en marcha, tanto pola Administración educativa como por outras instancias, como teñen posto en evidencia algunhas investigacións (Jordán *et al.*, 2004), non leva dado os resultados satisfactorios esperados nunhas porcentaxes altas e preocupantes: arredor dun 75% das actividades formativas non tiveron un impacto significativo no cambio da forma de pensar, sentir e actuar na práctica educativa real dos profesores afectados, resultando aínda menos alentadora a situación no que atinxe á formación en materia de educación e diversidade cultural: unicamente ao redor dun 25/30% dos profesores de primaria que teñen unha paisaxe multicultural nas súas aulas ten recibido orientacións sobre o particular, normalmente puntuais, en tanto pode dicirse sen medo a equivocarse que a maioría ten recibido unha formación neste campo bastante escasa.

En definitiva, os esforzos levados a cabo en canto á formación do profesorado no terreo da educación multicultural, tanto no plano da formación inicial como naquel da reciclaxe no seu exercicio, segundo a análise efectuada por Jordán *et al.* (2002:95), son relativamente escasos, esporádicos e fragmentarios, entre outras cousas, por falla dunha lexislación específica ao respecto e en consecuencia, dun compromiso da Administración sobre este ámbito. Sendo realistas, debemos afirmar que nin a institución escolar nin o profesorado están adecuadamente equipados para facer fronte

aos novos retos que presenta o feito de vivir (e preparar ao alumnado para vivir) nunha sociedade aberta, pluralista e multicultural. Agora ben, tal como xa deixamos dito, o problema non se reduce á falla de preparación en materia de educación intercultural, senón que esta circunstancia, como apunta Fullana, Besalú e Vilá (2003), representa unha evidencia máis das insuficiencias dun sistema educativo pouco flexíbel na práctica e con recursos insuficientes para garantir unha formación integral e de calidade para todos e cada un dos alumnos.

Como causantes dos escasos froitos que ten dado a formación para avanzar no terreo da inmigración e a interculturalidade, téñense apuntado dúas razóns xenéricas (Jordán, 2004:18):

- A primeira delas baséase no feito de que a formación permanente ten sido ofertada aos docentes de forma “dedutiva”. Deseñada por axentes externos – teóricos ou expertos– non tivo suficientemente en conta as percepcións, necesidades, intereses e desexos dos destinatarios.
- A segunda explicación estribaría no desacerto de ter posto o acento desas ofertas formativas na dimensión “cognitiva-técnica”, deixando sen cultivar a penas a dimensión “afectiva-actitudinal-moral”. Observa Essomba (2006:9) a este respecto que a pretensión de aproximarnos dunha maneira aparentemente neutra a cuestións de fondo calado ideolóxico –como a inmigración ou a interculturalidade– non ten facilitado demasiado a xeración dun escenario de melloras posto que, en boa parte, esas melloras dependen da actitude subxectiva coa cal o docente aborda as posíbeis accións.

O certo é que unha porcentaxe ben significativa de docentes que teñen participado en cursos neste plano confesan que lles resultaron de pouca utilidade para traducir á práctica cotiá a educación intercultural, que non lles teñen proporcionado a suficiente seguridade nin a predisposición necesarias para ensinar nos seus contextos escolares multiculturais, etcétera (Jordán *et al.*, 2004:17). Este déficit de formación, efectivamente, ten un efecto negativo no autoconcepto do profesorado, que se sente insuficientemente preparado para enfrontarse con grupos de estudantes máis heteroxéneos que no pasado. E aquí é onde se presenta o terríbel paradoxo apuntado por Jordán *et al.* (2002:57-58): os nenos máis minoritarios e con tendencia ao fracaso académico adoitan ser máis dependentes do mestre, da súa estimación, de forma que o

seu autoconcepto e o seu rendemento escolar están máis influídos polas percepcións do profesor que no caso dos alumnos maioritarios; pero tan só os mestres que son e se senten eficaces para ensinar a todos os alumnos, capaces e difíciles, que se atopan máis seguros, tenden a desenvolver xeralmente expectativas de signo positivo cara a totalidade do alumnado, a aceptar máis facilmente aos alumnos problemáticos, a estimulalos cando fracasan repetidamente. Resulta obvio concluír que un dos principais requisitos para lograr o cambio desta situación, e nel coinciden moitos autores (Santos Rego, 1994b; Aguado *et al.*, 1999; Fullana, Besalú e Vilá, 2003), pasa pola adquisición por parte do profesorado dos recursos eficaces para adaptar a educación á diversidade dos alumnos.

A partir do que Besalú (2002a:240) describe como “toma de conciencia da transformación da súa ‘clientela’”, medra a demanda de formación específica por parte dun importante sector do profesorado. Na orixe desta necesidade estarían as dificultades de comunicación do profesorado, tanto cos educandos como coas súas familias; os obstáculos prácticos para conseguir os obxectivos programados ante a presenza de novos comportamentos, novas necesidades, diferentes estilos de aprendizaxe ou distintas bagaxes culturais previas; e os interrogantes que se lle presentan ante dilemas para os que non estaba preparado e ante os cales non existe unha única solución. Entre os resultados dunha investigación realizada cunha mostra de 1.207 profesores de Educación Secundaria da Comunidade Valenciana sobre as demandas formativas actuais (Calatayud, 2006), destaca a preocupación por formarse en educación intercultural manifestada por practicamente o 80% do profesorado entrevistado. Esta significativa porcentaxe non debe, sen embargo, ocultarnos a existencia de diferentes interpretacións ou perspectivas de análise. Segundo as conclusións da investigación levada a cabo na Comunidade de Madrid por Goenechea Permisán (2008), arredor da visión que sobre a materia da formación do profesorado en Educación Intercultural teñen as persoas encargadas de planificar esa formación no ámbito público, este tema non é un dos máis demandados polo profesorado para a súa formación permanente; feito que, segundo a propia autora, podería atribuírse a dous factores:

- a) O profesorado considérase formado de abondo.
- b) A formación non lle ofrece o que busca nela.

Pero, que formación reclama explicitamente o profesorado? Distintos autores (Bartolomé, 1995; Besalú, 2004; Essomba, 2006) conclúen que os profesores teñen unha escasa percepción dun proxecto educativo multicultural e as súas implicacións prácticas no ámbito educativo, restrinxíndose as necesidades formativas por eles manifestadas, basicamente, a unha preparación práctica e concreta (métodos, técnicas, estratexias, materiais...), ás necesidades directamente vinculadas coa planificación dos procesos de ensinanza-aprendizaxe. As demandas máis recorrentes serían:

- Información sobre as culturas particulares en presenza.
- Formación para a sensibilización sobre estes temas, ou en antropoloxía social e cultural para comprender mellor a todos os alumnos e máis a historia que levan consigo.
- Ensino eficaz da lingua de aprendizaxe escolar a quen a descoñece.

Outros elementos como a necesidade de diversificar materiais, métodos e criterios de avaliación, segundo apunta Bartolomé (1995:109), exprésanse dende a perspectiva de compensar ou superar os déficits que presenta este alumnado, sobre todo, como xa temos sinalado, no campo lingüístico. A pouca relación existente entre as familias autóctonas e as das minorías; o escaso coñecemento destas últimas da realidade escolar de aquí e a súa falla de participación nas estruturas organizativas dos centros educativos –cuestións todas elas de fundamental importancia nun proxecto educativo multicultural– a penas suscitan a necesidade de busca de novas estratexias para abordalas.

Dar unicamente resposta ás demandas expresadas, que obviamente deben ser atendidas, comporta un risco evidente de provocar efectos perversos. Se ben é certo que o eixo da actualización e perfeccionamento do profesorado ha de ser a práctica e a reflexión e investigación sobre o seu traballo cotiá, e que polo tanto é preciso, como acertadamente apuntan Jordán *et al.* (2004:13), que a necesidade de perfeccionamento xurda do propio pensamento do profesorado, convén distinguir entre o tipo de necesidades que senten con maior frecuencia os docentes ante a *diversidade escolar* e o maior ou menor grao de adecuación das mesmas respecto do pedagoxicamente desexábel. Rendibilizar a formación supón, realmente, en opinión de Gairín (1997), trasladar o foco de atención das opinións ás necesidades. A posición tradicional de

organizar a formación a partir das crenzas expresadas polos usuarios ten suposto na práctica multiplicar esforzos e recursos, ao fundamentar a súa concreción en contidos moi volúbeis ao constante cambio de circunstancias. Ademais, non sempre ten sido eficaz ao non afectar aos problemas de base, que realmente inciden no posto de traballo ou no exercicio da función. Dunha parte, fronte aos aspectos máis visíbeis, explícitos, relacionados coa interacción docente-alumno, segundo Essomba (2006:81-82), deberemos engadir outros aspectos invisíbeis, de orde implícita, concibidos como un modo de interacción indirecta. Trátase dos elementos de orde organizativa, de xestión dos tempos e os espazos nos que se circunscriben eses procesos de ensinanza, posto que a aprendizaxe dependerá en boa medida desa dimensión organizativa. E doutra parte, para Besalú (2002a:241) será preciso incluír estas demandas inmediatas e específicas nun marco máis amplo e crítico.

Entende Acalá (2004:244) que o profesorado precisa, fundamentalmente, atender a tres aspectos: coherencia entre o seu modo de ser e o seu modo de actuar, é dicir, “crerse o que transmite”; formación non limitada á transmisión de coñecementos, senón promotora de valores e actitudes; e por último, colaboración do equipo de profesorado do centro. As necesidades básicas dos docentes neste eido pódense clasificar en catro categorías, aínda que todas estean moi relacionadas e non deban cubrirse necesariamente por esta orde (Jordán, 2001b, 2004):

- 1) A clarificación conceptual e o compromiso cunha teoría da educación intercultural.
 - Substituír a visión problematizadora por outra aberta ao reto.
 - Desmontar o mito da “homoxeneidade” do alumnado, realmente diverso.
- 2) O coñecemento dalgunhas culturas diferentes.
- 3) Competencia pedagóxica para ensinar a alumnos de grupos minoritarios en clases multiculturais.
 - Talante reflexivo e crítico-construtivo respecto das ideas e prácticas rutineiras.
 - Reconsiderar a tarefa docente como algo máis educativo que simplemente instrutivo.

- Asumir os titores unha responsabilidade ético-profesional en relación con todos os seus alumnos, sen tentar “derivalos” a outros especialistas.
 - Traballo conxunto e cooperativo entre todo o profesorado.
- 4) Cambio de actitudes no ámbito intercultural. Neste sentido, Jordán (2001b) apunta algúns principios que poden servir para modificar as actitudes docentes neste eido:
- Os enfoques vivenciais teñen máis posibilidades de éxito que as modalidades simplemente cognitivas (conferencias, vídeos, lecturas ou debates).
 - Os cursos de formación poden facer saltar o desexo de cambiar as propias actitudes, pero córrese o risco de que este desapareza se non se recibe o apoio e estímulo continuado de expertos e formadores externos.
 - A formación continuada e en grupo tamén aumenta o compromiso en relación coas conviccións que se deben modificar.

Polo que fai referencia á adquisición de competencias pedagóxicas para contribuír dende a escola a un proxecto educativo intercultural, algunhas das estratexias que os profesores necesitarían aprender son (Bartolomé, 1995):

- Construír ambientes escolares de aprendizaxe, favorábel á interculturalidade.
- Desenvolver dinámicas de educación en valores comúns dentro dunha sociedade pluralista, así como tipos de disciplina que favorezan estes valores e eviten situacións encubertas de discriminación.
- Coñecer, practicamente, técnicas de aprendizaxe cooperativa para fomentar as relacións interculturais construtivas.
- Saber establecer procesos comunicativos interactivos e non unidireccionais nos procesos de ensinanza-aprendizaxe.
- Poder contar con recursos específicos para o desenvolvemento da ensinanza da lingua a estranxeiros e coas asesorías apropiadas neste eido.

- Familiarizarse con programas de acción tutorial que faciliten a construción da identidade étnico-cultural dos seus alumnos a través do desenvolvemento da súa autonomía.
- Traballar, practicamente, estratexias que permitan detectar o etnocentrismo dos recursos didácticos –especialmente os libros de texto– e os xermes de racismo dentro da aula e da comunidade educativa.
- Utilizar estratexias organizativas que non *etiqueten* prematuramente aos alumnos de minorías, situándoos en grupos de baixo rendemento que poidan dificultar a súa promoción posterior.

4.2.5. Modelo de profesorado que precisa a Educación Intercultural: o profesional reflexivo

Entendemos por profesor intercultural aquel especialista da educación que basea a súa práctica profesional nos principios da educación intercultural, polo que deberá caracterizarse principalmente por ter unha formación axeitada para traballar en contextos multiculturais, actitudes positivas cara a diversidade cultural e altas expectativas respecto dos alumnos inmigrantes. A posta en práctica dun currículo aberto á diversidade, onde todos os alumnos participen e aprendan de acordo coas súas capacidades, esixe un modelo de profesor e un enfoque na formulación da súa formación que sexa coherente cunha liña de actuación didáctica aberta e flexíbel. A escola comprensiva require profesionais capaces de reflexionar, dende a crítica e o respecto á diversidade, sobre a súa práctica docente nun contexto determinado; con capacidade para ver o mundo, incluídas as propias accións, dende variadas perspectivas socioculturais. Na actualidade considérase que o modelo de formación que responde con máis claridade ás esixencias presentes é o chamado de *investigación na acción*, *formación centrada na escola*, ou *reflexión sobre a práctica*, entre outras denominacións.

O modelo de formación do profesorado no ámbito da interculturalidade actualmente hexemónico, de entre as cinco grandes orientacións ou perspectivas enumeradas por De Vicente (1992)¹⁸, é o coñecido como modelo técnico, que, de

¹⁸ O esquema –reproducido posteriormente por diferentes autores: Imbernón (1994a), Marcelo (1994), Aguado (1996); indicando os dous últimos que seguen as orientacións de Sparks e Lonks-Horsley

acordo coa descrición de Gimeno Sacristán (1983:51), concibe ao profesorado como mero “consumidor” de formulacións que el non elabora, non necesitando os profesionais de coñecemento experto senón transformado en competencias comportamentais que requiren a execución correcta dun guión establecido dende fóra. Esta orientación, baseada no modelo proceso-produto, entende a innovación como inculcación de cambios dende o exterior dos centros educativos, defende a rixidez na formulación de obxectivos e contidos, así como o control burocrático do produto final e a análise da eficacia docente. Trátase dun modelo reprodutor, no que o profesorado parece máis interesado en perpetuarse como corpo que na transformación dos procesos de ensinanza, sen comprender que a cultura da diversidade non é simplemente un cambio estrutural da escola para mellorar a “educación especial”, senón un cambio profundo para mellorar a escola en xeral e, por ende, á sociedade (López Melero, 2000:86). As relacións entre “profesores-alumnos” e “escola-comunidade” seguen sen cambiar; é dicir continúan *reproducíndose* dentro das nosas institucións escolares unhas relacións de *inferioridade* similares ás que padecen estes suxeitos/familias fóra dos seus respectivos centros educativos. Entre os factores que posibilitan este estado de cousas, destacan (Giroux, 1990) os programas para a formación do profesorado, deseñados para crear intelectuais que actúen ao servizo dos intereses do Estado, cuxa función social primaria se centra no mantemento e a lexitimación do *status quo*, e só en contadas ocasións estimulan de feito aos futuros profesores a tomarse en serio o papel de intelectuais que traballan ao servizo dunha visión liberadora.

No plano teórico, sen embargo, xa hai tempo que existe conciencia da necesidade de mudar esta situación. Para Giroux (1990), os individuos son á vez produtores e produtos da historia, e as escolas poden ser algo máis que simples lugares de reprodución social e cultural, no seo das cales os profesores se ven reducidos á categoría de peóns das clases dominantes, meros técnicos reprodutores encargados de levar a cabo ditames e obxectivos decididos por expertos totalmente alleos ás realidades cotiás da vida da aula. Ante a convicción de que o cambio educativo na ensinanza só pode darse se o profesor se implica no proceso de reflexión sobre a súa práctica, a partir de principios dos oitenta emerxe o concepto de profesor como un profesional racional (Schön, 1998) e investigador da súa praxe (Gimeno Sacristán, 1983), que aspira a mellorar progresivamente a súa experiencia, apoiándose na investigación-acción, como

(1990)– componse de cinco modelos: Desenvolvemento guiado individualmente, Observación-avaliación, Desenvolvemento e mellora, Adestramento ou técnico, e Investigación.

principal recurso mediante o que avaliar e detectar as necesidades educativas sobresaíntes do alumnado, identificando posíbeis solucións alternativas de mellora. A ensinanza é entendida como unha actividade complexa, que se desenvolve en escenarios particulares, maioritariamente determinados polo contexto, con resultados claramente imprevisíbeis e cargada de conflitos de valor.

Os problemas prácticos da aula requiren dun tratamento singular, porque en boa medida son problemas singulares, fortemente condicionados polas características situacionais do contexto e pola propia historia da aula como grupo social. Neste sentido, os traballos de Pérez Gómez (1988), Villar Angulo (1988), Marcelo (1989), Zabalza (1989) e Schön (1998), entre outros, destacan que os profesores como profesionais da ensinanza desenvolven un coñecemento propio, froito das súas experiencias e vivencias persoais. E dende esta perspectiva asúmese a concepción do profesorado como investigador reflexivo (Marcelo, 1994; Bartolomé, 1997; Medina Rivilla e Domínguez Garrido, 1998; Schön, 1998) que articula a propia formación coa actividade reflexiva e investigadora e a innovación en educación intercultural, co obxectivo de avanzar nun dobre camiño (Sabariego, 2002:194): a introdución de novas prácticas no interior da organización escolar e o cambio de actitude do profesorado ante a educación intercultural.

O compoñente reflexivo de toda profesión supón ir máis aló do modelo cognitivo e tecnolóxico, implicando un compromiso profesional e a autocrítica da práctica docente. O modelo do profesor investigador, segundo Sabariego (2002:194), vincula a participación do profesorado en procesos de innovación educativa e a reflexión na acción sobre cales son os obxectivos máis convenientes de promover, cales son os métodos de ensinanza máis apropiados e cales son os contextos que favorecen mellor a consecución destes obxectivos a través de estratexias de investigación. Para Marcelo (1994), o obxectivo de toda estratexia que pretenda propiciar a reflexión, consiste en desenvolver no profesorado destrezas metacognitivas, que lle permitan coñecer, analizar, avaliar e cuestionar a súa propia práctica docente, así como os substratos éticos e de valor que están na súa raíz. Pero, a atención do mestre na práctica docente reflexiva, ademais de no propio exercicio profesional, céntrase tamén no contexto no que ten lugar, é dicir, nas condicións sociais nas que se leva a cabo o exercicio profesional.

Agora ben, a aparencia de homoxeneidade que, unha vez superada a tradicional concepción do profesorado como técnico, presenta o discurso teórico actual arredor da formación do profesorado, en realidade agocha detrás as máis variadas posicións ideolóxicas e concepcións políticas. Investigación-acción, investigación colaborativa, reflexión, desenvolvemento profesional, coñecemento práctico, etc., son diferentes denominacións referidas ao profesor como deseñador que, segundo Jiménez Gámez *et al.* (1999:156-157), aparecen con notábel frecuencia na maioría dos textos sobre formación inicial do profesorado, sendo moitas veces utilizados cun significado equivalente.

Para Elliot (1997), a *investigación-acción* é unha concepción teórica e ideolóxica sobre a educación que desenvolve a comprensión do proceso educativo, a través dos propios participantes, creando unha conciencia sobre a situación educativa e propiciando a súa continua transformación. Schön (1998) introduce a *reflexión na acción e sobre a acción*, a través das cales se establece un diálogo sobre a situación que se quere comprender, sendo prioritario o interese por cambiala. Zeichner (1993) utiliza os conceptos de *profesional reflexivo* e *enseñanza reflexiva* como lemas e slogans a favor da enseñanza e a formación do profesorado. A reflexión é interpretada como un acto inherente á propia práctica e non como unha comprensión teórica sobre a mesma, como unha proposta de acción diferente que tenta cuestionar a orde lexitimada. Para Stenhouse (1984), o *profesor investigador* sería o profesional amplo cuxas características máis destacadas son unha capacidade para o autodesenvolvemento profesional autónomo mediante unha sistemática autoanálise, o estudo do labor doutros profesores e a comprobación de ideas mediante procedementos de investigación na aula.

Todas estas definicións teñen en común, para López Reillo (2006), un proceso de reflexión que favorece o desenvolvemento profesional. Este proceso preséntase como un modo de investigación reflexiva sobre o entorno educativo, e como unha análise constante das situacións problemáticas, e tamén como unha avaliación crítica da práctica que revela a teoría inherente á mesma e permite teorizar sobre ela. O profesorado pasa de ser exclusivamente consumidor de coñecemento a ser construtor do mesmo, debendo ser á vez teórico e práctico, combinando teoría, imaxinación e técnicas.

As contribucións máis recentes conclúen en conceptualizar ao profesor como profesional crítico, como axente do cambio comprometido cos principios democráticos,

que, máis aló da necesaria preparación intelectual, deberá implicarse nos obxectivos emancipadores. Se ha de educar aos estudantes para seren cidadáns activos e críticos, deberá converterse el mesmo en intelectual transformativo. As súas metas coincidirán coas da concepción da educación multicultural dende a perspectiva crítica e de reconstrución social, que, segundo Sabariego (2002:109), pon a énfase na desigualdade social/estrutural; vincula o coñecemento, o compromiso social e a acción, e presupón a noción da educación como vehículo eficaz para o cambio social a partir dunha comprensión crítica da realidade. Esta tradición tenta promover no profesorado unha disposición contraria á desigualdade e non unicamente sensíbel á celebración da diversidade. De acordo coa opinión de Besalú (2004), o modelo crítico é o máis congruente cos supostos da Educación Intercultural, en tanto que considera ao profesor como un “intelectual transformador”, é dicir, aquel profesional que, segundo a conceptualización de Giroux (1990), é á vez “educador” e “activista político”, que vincula a loita polo recoñecemento da diversidade existente nas estruturas sociais coa loita máis ampla pola xustiza social, razón pola cal necesita estar alfabetizado politicamente.

O modelo do intelectual crítico vai un paso máis aló do que postulaba a orientación reflexiva: xa non abonda con meditar sobre as prácticas e as incertezas que estas ocasionan, senón que ademais esta reflexión inclúe os mecanismos de control social do coñecemento, é dicir, os efectos que as estruturas institucionais exercen sobre a forma en que os ensinantes analizan e pensan a propia práctica, así como o sentido social e político ao que obedecen. O profesor, en canto que profesional da ensinanza, escribe Imbernón (1994b:96), debe implicarse nunha reflexión construtiva, crítica e radical do feito educativo, analizando o significado da súa acción social e docente. Para elo debe desenvolver as capacidades de análise, indagación, reflexión, crítica e procesamento da información para o deseño de proxectos en, antes e durante a acción.

Un percorrido por diferentes autores ilústranos sobre as características que debe satisfacer un profesor hoxe. Dende un punto de vista xeral, Besalú (2004:79) considera que o profesor deberá ser unha persoa culta no sentido máis xenuíno da palabra, interesado por case todo, aberto a todas as perspectivas, atento a todas as novidades, curioso e esforzado. Porque a súa é unha profesión de cultura, a formación do profesorado deberá garantir esta cultura básica e non especializada para todos os futuros

profesionais. Tejada (1998) establece algúns coñecementos, capacidades, actitudes, habilidades e destrezas que delimitan o perfil do docente innovador:

- Coñecemento do contorno.
- Capacidade de reflexión sobre a práctica.
- Actitude autocrítica e avaliación profesional.
- Capacidade de adaptación aos cambios.
- Tolerancia á incerteza, ao risco e á inseguridade.
- Capacidade de iniciativa e de toma de decisións.
- Poder-autonomía para intervir.
- Traballo en equipo.
- Vontade de autoperfeccionamento.
- Compromiso ético-profesional.

Os programas de formación do profesorado orientaranse (García Llamas, 1999:37) á adquisición por parte do docente, dunha bagaxe cultural de clara orientación política e social; ao desenvolvemento de capacidades de reflexión crítica sobre a práctica e ao progreso das actitudes que requiren o compromiso político do profesor como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. Vexamos primeiramente algunhas das actitudes que, segundo distintos expertos, han de reunir os profesores que traballen a educación intercultural:

- *Flexibilidade* para o cambio, *permeabilidade* co medio, *racionalidade* no funcionamento, *colexialidade* nas actuacións e *flexibilidade* sobre a acción, todo elo pasado pola peneira das súas emocións e das súas esixencias éticas, sociais e políticas (Santos Guerra, 1999:22).
- O aspecto ético e político da educación é unha dimensión que non debe faltar no plan de formación dos futuros profesores. Este compromiso moral leva consigo unha toma de postura ante o mundo que se quere axudar a ler e a entender dende a escola, esixe a coherencia activa do profesor, é unha consecuencia ineludíbel

da vertente transformadora do intelectual que queremos formar (Besalú, 2004:84).

- Sensibilidade ante a diversidade cultural; manter a actitude do “ignorante”, aberto a escoitar e aprender da realidade; controlar a influencia das expectativas; facilitar o acceso ao poder; compromiso persoal e dispoñibilidade positiva cara a propia aculturación (Carbonell, 1995).
- Posiblemente, moito máis importantes que as aptitudes ou competencias profesionais sexan as seguintes actitudes (Ipiña, 1997:103-106):
 - a) Compromiso coas causas dos grupos culturais marxinados en defensa da dignidade, dereito á identidade cultural e a desenvolver os seus valores, costumes e institucións tradicionais.
 - b) Tolerancia activa e valoración do diferente. É dicir: ser o propio educador o mellor modelo para a interculturalidade.
 - c) Apertura ao mundo, aberto ás innovacións e ás novas propostas.

Estas actitudes deberán ir acompañadas de certas aptitudes: competencia profesional con capacitación constante; capacidade de investigación e melloramento a partir da experiencia reflexionada; dominio da lingua materna dos seus educandos e da segunda lingua común a todos os cidadáns. A competencia docente concibida polo modelo de profesor investigador, adquirirase a través dunha formación que garantirá (Gimeno Sacristán, 1982:29-32):

- a) Unha capacitación cultural suficiente.
- b) Un marco teórico psicopedagógico que posibilitará a reflexión crítica sobre o currículo e a acción didáctica.
- c) Unha capacidade de diagnóstico das distintas situacións nas que ha de actuar.
- d) Un coñecemento dos recursos metodolóxicos dispoñíbeis.
- e) O uso de esquemas cognitivos que axuden a desvelar a práctica a través do descubrimento dos constructos que están na raíz da mesma.

- f) Capacitar aos profesores na toma de decisións, facilitándolles, en situacións reais ou simuladas, o despregue de estratexias de acción.
- g) Facilitar o dominio de recursos para criticar a súa práctica a través da autocrítica e a crítica doutros, utilizando para elo os recursos pertinentes; o que conducirá a:
- h) A avaliación crítica da acción e a proposta de alternativas novas.

Polo que respecta á vertente normativa, o modelo de profesor que propugna a reforma é o dun profesional reflexivo, activo e crítico, capacitado para deseñar, desenvolver e avaliar un currículo comprensivo e diversificado, acorde co contexto no que desenvolve a súa práctica e motivado para establecer relacións de colaboración cos seus colegas e outros profesionais máis fecundas e satisfactorias (MEC, 1987, 1989). Segundo o *Libro Blanco para la Reforma Educativa*, o fin perseguido pola Administración é a promoción nos profesores dun cambio de actitudes centrado na reflexión sistemática e crítica sobre a súa práctica docente, que lles permita examinar a súa teoría implícita sobre a ensinanza, convertendo a práctica docente nun proceso de investigación na acción (MEC, 1989:213). Xa anteriormente, no documento titulado *Proyecto de Reforma de la enseñanza. Propuestas para el debate* (MEC, 1987) propúñase un novo profesor, innovador, primeiro responsábel da calidade da ensinanza, elaborador de materiais, traballador en grupo e con tempo na xornada laboral para a súa actualización científica e didáctica. Lamentablemente, estes magníficos propósitos non se teñen materializado nas correspondentes realidades prácticas, e cabe supoñer que, de seguir co modelo de formación actualmente vixente, dificilmente se van poder cumprir tampouco no futuro. Como acertadamente apunta Santos Guerra (1993), mentres que as prácticas legais formulan ese novo tipo de profesor autónomo, investigador e moi cualificado, o que esixe unha formación inicial coidada e revalorizada, as prácticas administrativas e económicas configuran un posto laboral do profesor moito máis pobre, burocratizado e controlado por axentes externos.

4.2.6. A Formación en Centros e o método de Investigación-acción

Como resposta aos tradicionais programas de formación, baseados en iniciativas externas e dirixidos prioritariamente ao profesor individual, e coa idea de que a unidade básica do cambio educativo non son os profesores singularmente considerados senón como membros dunha institución, xorde aló polos anos oitenta unha ampla corrente de

innovación que ten conducido á creación de modelos de formación xenericamente agrupados baixo o rótulo de “formación en centros” (FEC) e á énfase en *enfoques colaborativos* do traballo docente. Esta formulación do centro como eixo do cambio e de formación aparece recollida baixo enunciados tales como “revisión baseada na escola”, “formación centrada na escola”, “desenvolvemento profesional cooperativo”, “desenvolvemento organizativo da escola”, “desenvolvemento curricular baseado no centro”, “autoavaliación institucional”, “a escola como suxeito de aprendizaxe e desenvolvemento”, “colaboración escolar”, “investigación-acción en colaboración” ou “a escola como centro de investigación crítica”, entre outros.

A expresión “formación en centros” designa, non só unha estratexia de instrución como conxunto de técnicas e procedementos, senón que incorpora ademais unha carga ideolóxica, de valores, de actitudes, de crenzas. Non se trata, xa que logo, dun simple traslado físico, nin tan sequera dun novo agrupamento de profesores para formalos, senón dun enfoque innovador para redefinir os contidos, as estratexias, a institución, os protagonistas e os propósitos da formación (Imbernón, 1996a:43). Cando pensamos en proxectos de FEC, de acordo con Escudero (1993:84), estamos dirixindo a nosa atención cara á reconstrución (perfeccionamento) dos modos de pensar e traballar os profesores, en contextos de traballo conxunto e cooperativo nos seus propios centros, sobre ámbitos de mellora xurdidos dun posicionamento analítico, reflexivo e crítico do que está sucedendo e o que debera facerse para melloralo, co cal ademais, segundo engade Antúnez (1997:3), o termo fai referencia a un dispositivo moi axeitado para favorecer a innovación e a mellora institucional. O papel do profesorado nesta formación dende dentro, non é o dun técnico que se ocupa da aplicación de mecanismos didácticos que lle veñen de fóra e desenvolve innovacións doutros, senón o dun profesional que se implica, participando activa e criticamente, dende e no seu propio contexto, nun proceso dinámico e flexíbel, no verdadeiro proceso de formación e innovación (Imbernón, 1999:195). E todo elo só pode facerse dende a colaboración entre profesionais.

É difícil imaxinar unha opción seria pola transformación da educación e as nosas escolas públicas que non pase dalgunha maneira pola FEC, por fortalecer, a fin de contas, os centros escolares como institucións educativas e determinados modelos de traballo docente dentro dos mesmos. Moitos son os argumentos de peso a favor deste modelo, que se asenta na idea de que escolas e profesores non poden cambiar unhas con

independencia dos outros e viceversa. En primeiro lugar, pese a que, observando o funcionamento dos centros, descubrimos que, agás casos excepcionais, o normal é que cada profesor traballe de forma individual defendendo celosamente o espazo da súa aula como algo exclusivamente propio, na nosa cultura asúmese o traballo en equipo como algo desexábel, natural e recomendábel. Nos últimos anos, segundo argumenta López López (2001:41), presenciamos un novo xiro na investigación sobre o coñecemento dos profesores que nos invita a substituír a visión do docente como un profesional que constrúe coñecemento de maneira individual e en solitario, por aquela outra que considera o pensamento dos profesores como unha construción resultante da interacción con outros e como unha actividade encadrada histórica, social e culturalmente. Non menos relevante sería a consideración do dereito á participación de todos os axentes no control do proceso formativo, carecendo de sentido, segundo aduce García e Oliveras (1999), falar de educación democrática se obviamos a colaboración como estilo de traballo do profesorado e de aprendizaxe do alumnado.

A razón de ser desta estratexia formativa reside na idea de que, aspirando en último termo a formación en servizo á mellora dos profesores para aumentar a calidade das escolas nas que exercen, nada máis apropiado que integrar esa preparación no seu lugar de traballo. A escola é a comunidade organizativa básica en educación e é a este nivel onde hai que tratar os problemas e posibilidades da innovación do currículo. Así o entende Domínguez Garrido (2006:132), para quen a formación do profesorado ha de estar necesariamente ligada ao ecosistema do centro e da aula, convertendo estes nos contornos naturais de comprensión e posta en práctica dos métodos, as accións e os medios didácticos máis axustados ás necesidades formativas dos estudantes e familias das diversas culturas. Observa igualmente Imbernón (2002:61) que as transformacións e as reformas dende “arriba” –prescritivas ou moi normativizadas– non conseguen cambiar, tanto como desexarían, nin os procesos educativos nin os conceptos ou as actitudes do profesorado, sendo nas institucións educativas onde existe unha maior opción de cambio. Hai que convir ademais con Sleeter (1990:36; citado por Jordán, 2004:20) en que se só uns poucos docentes participan en actividades formativas mentres os seus colegas e as estruturas básicas da escola permanecen iguais, os resultados son bastante pobres. En resumo (Porter, 1980:155), gran parte da formación permanente debe ir dirixida a cambiar as escolas dende dentro, para o que se precisa axudar aos profesores a mellorar a súa actuación en situacións específicas.

A FEC constitúe un modelo de perfeccionamento educativo que require traballar conxuntamente en cada un dos tres piares conceptuais que, segundo Escudero (1992a), fundamentan esta proposta de formación:

- a) Unha determinada concepción das escolas, da súa natureza, as súas estruturas e funcións, así como de certos procesos e dinámicas que han de ter lugar no seu seo para ir facendo posíbel o seu desenvolvemento progresivo e a mellora da educación.
- b) Unha concepción do currículo e da ensinanza como tarefas que representan o núcleo fundamental da misión social e educativa dos centros escolares.
- c) Unha maneira de pensar nos profesores como profesionais da educación, na que se parte do recoñecemento da súa bagaxe pedagóxica, sen renunciar ao propósito de facilitar e promover o seu perfeccionamento continuado e a súa autonomía profesional, a través de actividades de traballo cooperativo cos compañeiros.

As reflexións subministradas por diferentes autores servirannos para dar conta da multiplicidade de requirimentos ou esixencias que trae consigo a reconstrución dos centros e da profesión docente pretendida pola FEC:

- Para Imbernón (2001:20), en primeiro lugar, implica modificar a formación inicial e permanente do profesorado para dotalo dunha maior capacidade de intervención no currículo e cun proceso formativo que posibilite un desenvolvemento como colectivo no centro educativo (comunicación, toma de decisións democráticas, traballo grupal), que é onde se articula a profesionalización do profesorado. Supón ademais, continúa Imbernón (1999:194), a interiorización do proceso de formación, unha constante indagación colaborativa e un consenso para o desenvolvemento da organización.
- A Administración, segundo Escudero (1993:84), é unha das primeiras instancias que debe darse por aludida. A flexibilización de tempos –gran tema este polo que atinxe ás condicións de traballo–, o recoñecemento desta vía relativamente autónoma de formación, a dispoñibilidade de recursos e apoios humanos, por sinalar algunhas cuestións, han de ser obxecto especial de reclamación para a súa provisión pola Administración se esta, algunha vez, se decide non só a recomendar senón a impulsar de modo máis decidido esta opción formativa.

- Asumir a formación en centros require, de acordo con San Fabián Maroto *et al.* (1995:310), cuestionar un conxunto de formulacións tradicionais referidas á política curricular, ao cambio educativo, á formación do profesorado, á escola como organización, ao profesorado como colectivo profesional, etc. Implica rachar con numerosas estruturas formais, materiais e mentais: o illamento do profesor na súa aula, a separación entre formación teórica e práctica, a distancia entre os programas de formación e as necesidades dos centros, os sistemas de estímulo estritamente individuais, etc.
- Cre firmemente Lorenzo Moledo (2009:342) que a Administración educativa debería reanalizar o seu modelo de formación do profesorado, incentivando unha maior implicación dos docentes de ensinanzas non universitarias en proxectos de investigación e innovación, xa que esto podería supoñer unha mellora da súa formación e o aumento da súa motivación para innovar e mellorar as súas prácticas.
- Advirte Albericio Huerta (2005:110) que non é o mesmo traballar en grupo que traballar en equipo. Un Equipo de Traballo é un conxunto de persoas que traballan de maneira coordinada na execución dun proxecto. O traballo en equipo non é simplemente a suma de contribucións individuais. Pódese traballar en grupo, pero só se consegue traballar en equipo cando existe unha verdadeira produción de sinerxías e os participantes e o entorno así o perciben. Todos os equipos son grupos, pero non todos os grupos son equipos. No equipo de traballo cada membro está especializado nunha área ou nun cometido determinado en relación ao proxecto.

Os propios centros necesitan, segundo Escudero (1993), dispoñer de espazos onde os profesores poidan reflexionar individual e colectivamente sobre a súa práctica, cunha mínima dotación de recursos materiais e funcionais. A FEC debería ademais, a xuízo deste autor, estar presidida polos seguintes criterios (Escudero, 1993):

- a) Crear conciencia da súa necesidade nos contextos concretos en que os profesores exercen a súa actividade.
- b) Entenderse como unha panca cara ao cambio continuado dentro dos centros, facendo caer as posturas inmovilistas infundadas.

- c) Abrir o camiño cara a cultura democrática aberta e participativa, substituíndo ou eliminando prácticas puramente individualistas.
- d) Fomentar a aparición de modelos pedagóxicos que potencien unha ensinanza construtiva e emancipatoria.
- e) En último termo, debería conducir ao fomento da crítica e a análise continua da realidade.

De acordo con Santos Guerra (1997:55-56), as vantaxes da formulación colexiada serían as seguintes:

- a) Multiplica a eficacia ao incidir todos os profesionais nas mesmas ideas, nas mesmas actitudes, nos mesmos obxectivos.
- b) Permite subliñar o que é importante e deixar á marxe o que é banal, sen que as incoherencias e as contradicións resten eficacia á tarefa.
- c) Axuda a eliminar os erros, as repeticións innecesarias, as omisións de aspectos importantes que, por non ser competencia expresa de ninguén, pasan inadvertidos.
- d) Permite que os profesionais aprendan uns doutros, que se axuden uns a outros, que intercambien as súas ideas, as súas experiencias, os seus materiais.
- e) Favorece o desenvolvemento de actividades pedagoxicamente enriquecedoras como a actitude de escoita, o intercambio, o respecto mutuo, a axuda ao compañeiro...
- f) Aumenta a coherencia, xa que se soe insistir aos alumnos na importancia da colaboración, do traballo en grupo, da actitude solidaria...

Recollemos a seguir, nas palabras dos seus respectivos autores, outras virtualidades desta modalidade formativa:

- A formación permanente dos profesores en exercicio aumenta en eficacia para solucionar os problemas prácticos da clase, cando se realiza no posto de traballo (Imbernón, 1994a:86).

- Parece ben probado que a FEC pode promover innovacións máis rápidas, relevantes e consistentes nos centros que as modalidades formativas que poderíamos atopar no extremo oposto daquel continuo [as conferencias ou os cursos] (Antúnez, 1997:3).
- Constitúe unha oportunidade para incrementar a coherencia entre o noso pensamento e a nosa actuación no marco dun contexto que condiciona e potencia ambos aspectos (Varios Autores, 1997:85).
- A formación permanente e o desenvolvemento profesional do profesorado alcanzan a súa máxima eficacia nunha escola cando hai nela unha cultura de colaboración. O feito de traballar cun compañeiro non só elimina a sensación de illamento profesional, senón que tamén axuda a reforzar a práctica. A nosa investigación indica que o profesorado é máis capaz de poñer en práctica ideas novas no contexto dunhas relacións escolares de apoio (Ainscow, 2001:99).
- Os seminarios, os proxectos de formación en centros, os grupos de traballo, os asesoramentos e intercambios de experiencias, na medida en que supoñen unha tarefa en común entre diferentes profesionais, revélanse como as modalidades máis efectivas para incidir directamente na adopción de actitudes máis abertas respecto deste tema (Sabariego, 2002:18).
- Un argumento práctico para xustificar o auxe do traballo en equipo son as sinerxías que suscita. Na Teoría Xeral de Sistemas, o concepto de sinerxía aplícase ás interaccións entre as partes ou compoñentes dun sistema que xeran un valor agregado maior do que se lograría se cada compoñente funcionara por separado, facendo que a suma das capacidades dos membros do equipo sexa moi superior á simple suma das capacidades individuais (Albericio Huerta, 2005:105).
- Os profesionais da ensinanza amosan o seu aprezo por aqueles recursos educativos nos que, como é o caso, participan activamente no deseño, desenvolvemento e avaliación (Lorenzo Moledo, 2009:342).

A reflexión en colaboración e a construción colaborativa do coñecemento dende a práctica, de acordo con Domínguez Garrido (2006), é esencial para, en equipo, comprender os verdadeiros retos que ha de asumir a institución educativa e as adaptacións que se han de realizar ante a interculturalidade. O profesorado mellora a súa

visión e práctica profesional ao indagar rigorosamente sobre ela e emerxer novos saberes, articulando e comunicando o descuberto aos colegas, centrando as bases dunha cultura de colaboración e de desenvolvemento da institución. Esta práctica reflexiva e desenvolvida en colaboración cos colegas reconece o papel de cada cultura e afianza o diálogo en reciprocidade entre todas as persoas, creando un clima de gran implicación de docentes, estudantes e comunidades plurais. A aprendizaxe profesional en colaboración orientada polo respecto e o apoio ás diferenzas das demais persoas ha de presidir a actualización permanente do profesorado, consciente do seu papel relevante e do labor das institucións educativas na plena convivencia e educación intercultural.

Polo que nos deixan ver as consideracións expostas, as vantaxes do traballo en equipo son evidentes, non existindo ou descoñecéndose os seus inconvenientes. Sen embargo, pese á abundancia de aspectos positivos, que mesmo nos leva a reclamar a oportunidade de potenciar institucionalmente este modelo de formación, unha mínima cautela obríganos a recoñecer que a súa validez non é absoluta nin uniformes os seus resultados. No proceso formativo, interveñen outros moitos factores non modificábeis por decreto. Segundo apunta Escudero (1993:82), as condicións estruturais que conforman a política educativa, a cultura e relacións dominantes nos centros escolares, as condicións de traballo dos profesores (tempo, apoios, recursos...), así como a pluralidade de biografías persoais, vivencias e construcións que cada docente realiza historicamente da súa profesión, representan coordenadas que unhas veces potencian e outras obstrúen os verdadeiros significados e valores desta opción pola profesionalización dos docentes. Segundo Baráibar López (2005:76), son numerosos os problemas e dificultades para traballar en equipo, entre os que podemos citar o individualismo, os estilos directivos autoritarios ou laxos, os celos profesionais, a excesiva rixidez na organización dos centros, etc. Tense denunciado (Imbernón, 1999:195) a precipitación por establecer este modelo de formación nunha cultura pedagóxica viciada por moitos elementos: normativización, illamento, privacidade, problemas de sistema relacional, submisión a materiais curriculares...; todo o cal ten xerado unhas barreiras e un sentimento de improvisación e, en certos ámbitos, de fracaso. Tal como advirte Hargreaves (1996), a carencia dun clima de comunicación real nos Claustros e a falla de ligazón da formación cun proxecto global de centro podería traer consigo unha colexialidade máis artificial que real. E en moitas escolas así acontece, practicándose un falso traballo en equipo, caracterizado por reunións interminábeis e inoperantes, que teñen desprestixiado e desvalorizado a verdadeira FEC.

Da avaliación, aínda pobre, das actividades de FEC, derívanse unha variedade de aspectos críticos que cómpre apuntar (Yus Ramos, 1999:240-241):

1. Os proxectos de formación han de planificarse con grandes doses de flexibilidade, con vistas a conseguir o máximo consenso no equipo docente. Precisamente esta flexibilidade provoca indefinición nun tempo moi prolongado e a miúdo desemboca nunha reflexión pouco profunda.
2. A formación que se consegue con este modelo apunta máis cara á mellora da comunicación no centro, que a unha auténtica reformulación da rutina do quefacer diario da aula.
3. Está por ver a permanencia dos logros conseguidos unha vez desaparecido o apoio externo.
4. Os procesos de formación son extremadamente lentos, o que pode provocar cansazo, desánimo e, finalmente, deserción.
5. A existencia de diferentes niveis de formación e/ou compromiso coa profesión, entre os compoñentes do equipo docente, constitúe un serio atranco.
6. Unha énfase excesiva cara ao centro educativo como eixe da formación e da innovación educativa, pode traducirse nunha perniciosa “paifocada pedagóxica”.
7. Unha énfase excesiva sobre o colexiado, por riba do individual, puidera levar a solucións inviábeis, aínda que, eso si, globais ou holísticas.
8. A atención prestada aos aspectos globais do centro (PCC, implantación curricular...) pode facer primar o informativo sobre o reflexivo e converter o proxecto de formación nunha plataforma de instrución arredor dunhas determinadas consignas pedagóxicas procedentes de elementos externos ao centro educativo.
9. A cultura de traballo compartido é xusto a contraria á auspiciada con medidas administrativas tales como a creación de niveis de concreción curricular anteriores ao momento da toma de decisións dos profesores, así como todo un sistema de incentivos aparellados á carreira docente e administrativa.
10. A formación no centro ha de provir do desexo da maior parte do equipo docente.

O método que mellor responde para Elliot (1997) a unha concepción do desenvolvemento do profesorado centrado na escola é o de investigación-acción, un proceso de actividade reflexiva mediante o cal os docentes implícanse directamente na súa evolución profesional. A investigación-acción, que pode ser levada a termo de maneira individual ou colectiva, sitúase dentro do marco das modalidades de formación que consideran aos profesores como profesionais reflexivos e a práctica profesional como un proceso de indagación e experimentación onde os docentes aprenden a ensinar.

A formación do profesor como intelectual transformador atopa na práctica o eixe central que dá sentido e valor ás aprendizaxes teóricas e técnicas. Non se trata dunha práctica como campo de aplicación do coñecemento académico, senón dun verdadeiro proceso de investigación na acción, mediante o cal o futuro profesor se implica afectiva, cognitiva e moralmente coa realidade, cuestionando as súas propias crenzas e participando na reconstrución da realidade. Deixando atrás a secuencia dedutiva tradicional teoría/metodoloxía/aplicación real, o seu piar fundamental está constituído pola reflexión crítica sobre a actividade, recorrendo ás clásicas espirais de ciclos (...>planificar>actuar>observar>reflexionar>planificar>...), en cada un dos cales tenta superar as contradicións xurdidas. Posibilitar estes procesos esixe que a formación do profesorado, segundo a recomendación de Besalú (2004:80), incorpore a aprendizaxe teórico-práctica da investigación na acción como fórmula para analizar as propias prácticas e as dos demais, en orde a mellorar a súa racionalidade e a súa xustiza.

Concretando un pouco máis, este desenvolvemento formativo podería seguir unha secuencia como a que expomos (Jordán, 2001b:99-100):

- a) Os profesores toman conciencia dalgunhas necesidades básicas do seu centro educativo. Despois analizan as dificultades concretas e as posíbeis solucións de acordo coa propia experiencia.
- b) O asesor experto orienta sobre as posíbeis fontes teóricas, co fin de adquirir conceptos e estratexias psicopedagóxicas útiles para resolver os problemas seleccionados.
- c) Despois de lecturas atentas (ou cursiños monográficos) sobre o marco teórico recomendado, os docentes reflexionan individualmente, e por grupos despois,

sobre a maneira de adaptar as suxestións teóricas á súa práctica educativa concreta.

- d) Durante a posta en práctica, ao mesmo tempo que tentan aplicar os coñecementos teóricos filtrados na fase anterior, non deixan de reflexionar (mediante diarios, gravacións de incidentes, etc.) sobre a súa utilidade ou os inconvenientes que as propostas psicopedagóxicas recomendadas poden presentar na acción educativa concreta.
- e) Posteriormente, reflexiónase en grupo sobre as adaptacións creativas da teoría realizadas por cada participante e sobre os resultados conseguidos. A conclusión deste debate remata coa definición dun punto de partida novo sobre as necesidades de formación que se teñen espertado ou que quedaron ao final do proceso lóxico anterior.

Nunha investigación levada a cabo polo equipo de Bartolomé, puidéronse comprobar algunhas das dificultades máis frecuentes en investigación–acción (Bartolomé, 1997):

- A lentitude dos procesos, cando se pretende que sexan os propios profesores quen desenvolvan propostas innovadoras de educación intercultural, dende un diagnóstico das súas propias prácticas. A introdución de innovacións determinadas resulta máis fácil que o descubrimento das necesidades reais que emerxen da práctica educativa.
- A falla real de espazos de autorreflexión nas dinámicas habituais das escolas. A formación proporcionada nos seminarios resultaba insuficiente para potenciar un verdadeiro traballo de creación de materiais alternativos.
- A incidencia importante dos líderes internos nas escolas. Cando este liderado faltaba, o proxecto podía desestabilizarse perigosamente.
- A lentitude dos cambios tamén servía como factor desmotivador, sobre todo naqueles profesores situados en escolas e barrios conflitivos, sometidos, polo mesmo, a unha continuada tensión escolar, social e persoal.

Para concluír este apartado, cómpre facer unha breve reflexión acerca da conveniencia, tanto no noso coma noutros campos de estudo, de non abrazar coa fe do

converso o paradigma máis novo, esquecendo de inmediato as outras posíbeis perspectivas de traballo. A este respecto, afirma Escudero (1992b:279) que a orientación actual da escola como centro de cambio e formación pode recoller e integrar diversas tradicións conceptuais sobre o mestre e a súa formación permanente.

Así, o tipo de profesor no que se está pensando baixo esta formulación é un profesional, cuxo traballo na escola e na ensinanza, ha de integrar debidamente facetas *técnicas*, no sentido de como ensinar; *reflexivas*, relativas á construción deliberativa e consciente de que facer en situacións particulares; *investigadoras*, sometendo á experimentación na aula as súas previsións didácticas; e tamén, *cooperativas*, de forma que estea aberto e practique a colaboración con outros profesores. A estas notas, recollidas de Fullan (1990), engade Escudero unha que, considera merece ser expresamente sinalada, a saber: a *crítica* (Escudero, 1992b:279). Podemos concluír afirmando que a FEC nin é unha panacea nin tampouco unha práctica que exclúa outras. En educación escolar, afirma Antúnez (1997:5), frecuentemente tendemos a pasar dun extremo ao outro. Presentar á FEC como a única e mellor alternativa, abominando doutras modalidades, tal vez máis tradicionais, negándolles as súas utilidades e efectos non resultaría aconsellábel.

4.2.7. Bases teórico-conceptuais e principios da formación do profesorado en Educación Intercultural

Contando co marco conceptual inicial aportado dende disciplinas como a Antropoloxía, a Socioloxía, a Psicoloxía e a Pedagogía, Aguado *et al.* (1999:36-38) elaboran as seguintes bases teórico-conceptuais dun modelo de actuación educativa intercultural:

- Dende a perspectiva *antropolóxica*:

1. Elaboración de conceptos clave como son os de cultura, grupo étnico, subcultura, minoría, marxinalidade.
2. Procesos e prácticas de socialización educativa e formación da identidade cultural e social.
3. Propostas interaccionistas e dinámicas que poñen a énfase en procesos de dinamismo e intercambio.

- As contribucións dos estudos *sociolóxicos* focalízanse en:

1. Estudos sobre a formación da identidade cultural, social e individual e os modelos que describen as relacións sociais entre grupos.
2. Os modelos de conflito.
3. O modelo estrutural-funcional que utiliza a noción de sistema como conxunto de partes interrelacionadas.

- Liñas de indagación *psicolóxica* con contribucións relevantes:

1. A perspectiva “crosscultural” adoptada en Psicología Social ao analizar os procesos de contacto entre culturas.
2. Estudo dos procesos cognitivos involucrados na formación e mantemento de actitudes, atribucións e estereotipos, así como na construción da identidade cultural individual e social.
3. A análise que o paradigma histórico-cultural, desenvolvido polos psicólogos educativos, fai do papel que a cultura desempeña na formación e desenvolvemento das funcións psíquicas a través da interiorización dos instrumentos culturais por parte do alumno.

- Os presupostos *pedagóxicos* dende os que se fundamenta o enfoque adoptado concrétanse en dous:

1. Modelo diferencial-adaptativo que, fronte aos modelos de déficit, define as características de individuos e grupos como relacións dinámicas e non como entes fixos utilizados para etiquetar e clasificar. As dificultades académicas de grupos determinados non poden explicarse/xustificarse en termos de discapacidade do alumno ou do grupo por supostas deficiencias xenéticas, ou por carencias socioculturais.
2. A análise realizada dende a psicoloxía crítica insiste na necesidade de promover a mellora colectiva e a igualdade estrutural no seo da sociedade multicultural. Sinálase a restrición e inadecuación de conceptos baseados na promoción individual dentro dunha organización social inxusta e perpetuadora

de diferenzas sociais. É preciso atender ao contexto e ás implicacións políticas de toda proposta de educación multicultural.

A formación en Educación Intercultural debería asentarse sobre unha serie de principios, entre os cales, polo seu carácter complementario, recollemos no cadro 4.1 os propostos por varios autores.

4.2.8. Competencia intercultural

Para o correcto desenvolvemento da educación intercultural é indispensábel contar cun profesorado cualificado, capaz de trasladar á práctica educativa cotiá os principios pedagóxicos fundamentais que deben rexer unha educación respectuosa coa diversidade cultural; será preciso, en fin, que este profesorado desenvolva o que Aguado (2003:142) denomina “competencias interculturais”, é dicir, as habilidades cognitivas, afectivas e prácticas necesarias para manexarse eficazmente nun medio intercultural. Para logralo, como máis adiante veremos, non se trata tanto de incorporar ao programa formativo elementos de reflexión e sensibilización de forma illada, senón de impregnar o currículo de experiencias que posibiliten o desenvolvemento desta competencia, de acompañar ao profesor, ao estudante, ao educador, nun proceso que lle permita chegar á etapa de adaptación e integración. Segundo esta autora (Aguado, 2003), os compoñentes da *competencia intercultural*, coincidindo coa definición xeral de competencia, son os *coñecementos*, as *habilidades ou destrezas* e as *actitudes*, que debe posuír o interlocutor/mediador intercultural, complementados polos *valores* que forman parte dunha determinada sociedade e dos numerosos grupos sociais aos que pertencemos. Sinalemos a continuación en que consiste cada un destes novos elementos, empezando polas actitudes, que constitúen a base da competencia intercultural:

- As *actitudes interculturais* refírense a calidades como a curiosidade e apertura, aceptando que existen outras culturas igualmente válidas que a nosa, a cal non é a única.
- Os *coñecementos* acerca dos grupos sociais, as súas producións e os seus costumes tanto no propio país/zona como no do noso interlocutor, que inclúen o coñecemento acerca doutras persoas, e de como se ven a si mesmas, e dos procesos xerais de interacción social, e como inflúen en todo o anterior.

Cadro 4.1

Principios sobre os que debe asentarse a formación en Educación Intercultural

McCarthy (1994)

- Necesidade de adoptar unha maior sensibilidade cara as diferenzas existentes entre as persoas de diferentes culturas.
- Desenvolver competencias culturais, lingüísticas e comunicativas diversas, de xeito que os valores propios desa diversidade e o pluralismo cultural sexan parte central do currículo formativo.
- Axudar á emancipación cultural e social das minorías, ampliando as súas posibilidades sociais e laborais a través da súa capacitación formativa e da súa autopercepción positiva.

García Castaño, Pulido Moyano e Montes del Castillo (1999:74)

- Non debemos equiparar educación con escolaridade, nin educación multicultural con programas escolares formais.
- A cultura é unha complexa reunión de factores (lingua, orixe xeográfica, identidade, etc.), en permanente cambio e transformación que se explica mellor como un proceso que como un obxecto.
- A invocación á universalidade e a busca de riscos comúns traduce o rexeitamento cara a complexidade e, inconscientemente, a negación do sentido e do valor de referentes non compartidos.
- A formación intercultural promove competencias en múltiples culturas.
- A formación intercultural debe propiciar as condicións para que os individuos sexan conscientes da multiplicidade cultural que os rodea e á que están accedendo.

Muñoz Sedano (1999:239)

- Formación e fortalecemento na escola e na sociedade dos valores humanos de igualdade, respecto, tolerancia, pluralismo, cooperación e corresponsabilidade social.
 - Recoñecemento do dereito persoal de cada alumno a recibir a mellor educación diferenciada, con atención especial á formación da súa identidade persoal.
 - Recoñecemento positivo das diversas culturas e linguas e da súa necesaria presenza e cultivo na escola.
 - Atención á diversidade e respecto ás diferenzas, sen etiquetar nin definir a ninguén en virtude destas.
 - Non segregación en grupos aparte.
 - Mellorar o éxito escolar e a promoción dos alumnos de minorías étnicas.
 - Comunicación activa e interrelación entre todos os alumnos.
 - Loita activa contra toda manifestación de racismo ou discriminación.
 - Intento de superación dos prexuízos e estereotipos derivados dun excesivo etnocentrismo e de historias de segregación, marxinación e desprezo de determinados grupos sociais.
 - Participación activa na construción dunha sociedade máis xusta, superadora das desigualdades culturais, políticas, económicas e sociais.
-

Cadro 4.1

Principios sobre os que debe asentarse a formación en Educación Intercultural (Continuación)

Jiménez Gámez *et al.* (1999)

- Crear espazos contrahexemónicos.
- Repolitizar o currículo de formación do profesorado.
- Respetar a diversidade do alumnado.
- Educar para a diversidade cultural.
- Establecer prácticas de investigación e reflexión colaborativas.
- Contextualizar a acción dos centros de formación do profesorado en relación con outras instancias sociais, fomentando unha acción coordinada.
- Facilitar as posibilidades de innovación nos centros de formación do profesorado.
- Potenciar os centros de formación do profesorado como dinamizadores culturais.
- Por último, articular a relación teoría-práctica.

Besalú (2002a:71-72)

- A educación intercultural é fundamentalmente unha actitude.
- Proponse atender ás necesidades afectivas, cognitivas, sociais e culturais dos individuos e dos grupos posibilitando que cada cultura exprese a súa solución aos problemas comúns.
- Non se dirixe só ás minorías étnicas ou culturais, senón que é unha educación para todos.
- Non ten por obxecto promover o relativismo cultural, senón o recoñecemento da relatividade e a desacralización de todas as culturas.
- Trátase de ensinar aos futuros cidadáns a vivir xuntos.
- Non existe unha pedagogía intercultural como tal, senón que entronca coa mellor tradición pedagóxica.
- Evita a separación física dos grupos culturalmente diversos.
- A mellor educación intercultural é o recoñecemento social pleno das minorías culturais.

García Garrido (2004:26)

- A acción escolar debe levarse a cabo dentro dunha acción política e social de conxunto.
- Pode e debe esixirse a quen se incorporan á vida nun país de acollida a firma efectiva dun “contrato de integración para a cidadanía”, como elemento *sine qua non* para o seu establecemento e permanencia.
- É preciso acrecentar a apertura da escola a *todas* as diversidades, e non só ás de orixe, lingüística e cultural.
- É preciso introducir na vida escolar programas interculturais dirixidos a *todos os alumnos*, e non só aos recentemente chegados doutros contornos.
- Para que os esforzos de educación intercultural por parte da escola consigan os resultados esperados, é necesario reforzar a súa eficacia e o seu prestixio como institución e, nesa liña, coidar de xeito especial o recoñecemento da *autoritas* do docente, é dicir, a súa capacidade de influxo nos alumnos e as súas familias.

Alcalá (2004:242)

- A Educación Intercultural é, fundamentalmente, unha educación en valores, isto é, unha educación que promove o diálogo, a reflexión e crítica cara a aspectos relativos ás diferenzas culturais.
- Avoga pola confluencia entre culturas.
- Revisa o papel da escola, a cal, se converte en espazo de socialización fundamental.
- Incrementa as esixencias e responsabilidades do profesorado.
- Debe traballarse de forma continuada ao longo do curso escolar.
- Trata de atender á diversidade.
- Fomenta o traballo en equipo entre todos os membros da comunidade educativa.
- Non ocupa un lugar concreto nas programacións escolares, senón que pretende incidir coas súas particulares formulacións en todas e cada unha das áreas e materias que integran o currículo.

- *Habilidades ou destrezas* relacionadas con:
 - *Interpretación e comparación*: habilidade para interpretar, dende diversas perspectivas, feitos, ideas ou documentos doutras culturas, explicalos e relacionalos ou comparalos coa propia.
 - *Aprendizaxe e interacción*: habilidade para adquirir novos coñecementos acerca doutra cultura, e a destreza de poñer en práctica estes coñecementos en situacións reais de comunicación e interacción.

Algunhas das actitudes que conforman a competencia intercultural son (Vargas Peña, 2007):

- A capacidade de entender que a diferenza é un elemento inherente e enriquecedor da natureza humana.
- A capacidade de valorar e respectar a diferenza nas súas distintas manifestacións.
- A capacidade de empatía, sendo capaz de identificar as vivencias do outro e implicarse na busca de alternativas.
- A capacidade de resolución pacífica de conflitos.
- A capacidade de traballar en equipo perseguindo metas compartidas.
- A capacidade de recoñecer os contidos transculturais que nos unen.

De Fermoso (1997:256) elaborou unha proposta de competencias e habilidades cun carácter máis específico para a educación intercultural:

- a) Desenvolver capacidades para xulgar e resolver conflitos interétnicos nunha sociedade cada vez máis diversa, creando actitudes favorábeis á diversidade de culturas.
- b) Aceptación da posibilidade de diferentes perspectivas culturais.
- c) Decidida resolución de vivir con quen pertencen a outras culturas, aínda que sexan inmigrantes e minoritarias.

- d) Apezo e recoñecemento da propia cultura e da dos demais.
- e) Preparación para superar os prexuízos racistas, xenófobos e intolerantes respecto a persoas e grupos culturais diferentes.
- f) Coñecemento dos fenómenos migratorios, os contextos culturais e as diversas formas de expresar os mesmos sentimentos en cada cultura.

O Inventario de Desenvolvemento Intercultural (IDI) ideado por Bennett e Hammer (1998, cit. Aguado, 2003:142-143) supón un instrumento para medir de forma obxectiva o grao de adquisición da competencia intercultural, para o que establece as seis etapas consonte ás cales se adquire competencia e sensibilidade interculturais:

- *A denegación*: a realidade das outras formas culturais non se percibe do todo ou é negada pola existencia de barreiras psicolóxicas ou físicas que evitan o contacto.
- *A defensa*: recoñécese a existencia das diferenzas culturais, pero denígranse as outras culturas en comparación coa propia.
- *A minimización*: considérase a cultura propia como universal, as diferenzas culturais aparentes descríbense como variacións superficiais.
- *A aceptación*: acéptanse as outras culturas como complexas e representacións alternativas da realidade.
- *A adaptación*: séntese cómodo coa diferenza e considéranse puntos de vista alternativos á propia visión inicial das cousas.
- *A integración*: amplíase a experiencia de si mesmo para incluír as visións do mundo doutras culturas.

4.3. Programa de formación do profesorado para a Educación Intercultural

A formación de docentes –que ha de implicar necesariamente a das institucións educativas– ata o de agora estaba centrada na opción asimilacionista ou de segregación, situándose as respostas ante a interculturalidade no terreo compensatorio. En consecuencia, de acordo con Imbernón (1994a), será preciso que as institucións de

formación do profesorado reconsideren, tanto os contidos da formación impartida como a metodoloxía con que estes se transmiten. Para facer fronte á heteroxeneidade de intereses, necesidades, etc. dos seus alumnos, a formación requirida para o profesor deberá abranguer dende a creación ou consolidación nos docentes de actitudes de aceptación da diversidade, da diferenza e da necesidade de responder a ela, ata un conxunto de estratexias organizativas, metodolóxicas e de planificación da ensinanza que lle fornezan a competencia precisa para adaptar as súas prácticas educativas ás necesidades individuais dos alumnos.

Unha das maiores carencias da formación proporcionada aos docentes radica, para Lorenzo Moledo (2009:146), na escasa consideración da súa propia dimensión persoal en calidade de cidadáns e, polo tanto, como suxeitos que poden actuar de forma subxectiva. Aos profesores non lles abonda con aprender máis e mellores estratexias de intervención pedagóxica. O que precisan primordialmente é volver a preguntarse por valores e obxectivos autenticamente educativos. Neste mesmo sentido, considera García López (2008:476) que durante moito tempo demos excesiva importancia ao feito de coñecer, ao desenvolvemento da dimensión cognitiva, despreocupándonos doutras dimensións básicas do ser humano en formación, como a dimensión afectiva, a dimensión moral e cívica, e incluso a dimensión espiritual ou transcendental. Ténsenos esquecido que a finalidade última da educación non é nin máis nin menos que formar persoas integrais, que non só teñan recursos para adquirir coñecementos, senón que manifesten calidade nos seus comportamentos e posúan capacidade para transformar a sociedade. E isto é máis que educar en habilidades, competencias, actitudes e valores.

4.3.1. Currículo do plano de formación

Existe acordo entre os especialistas en que o reto fundamental da formación do profesorado no ámbito multicultural non estriba tanto en determinar o tipo de coñecementos e metodoloxías que o docente debería dominar, canto no modelo de formación a seguir para conseguir unha modificación dos seus comportamentos, actitudes, percepción da realidade, modos de facer, etc. Afirmen Cabrera *et al.* (2002:77) neste sentido, que a mera introdución nos programas de formación inicial do profesorado de contidos relacionados coa cultura, lingua, costumes, historia, xeografía, sistemas políticos, etc., non leva consigo, por si mesma, cambios na forma de comportarse nin a adopción de actitudes socialmente comprometidas coa diversidade cultural. Os comportamentos están moi mediatizados polas crenzas, ideas,

preconcepcións e actitudes, e xa que logo a formación dos educadores no relativo á diversidade cultural ten que ir máis aló do discurso tradicional sobre esta cuestión, non limitándose á integración do contido sobre grupos étnicos no currículo nin a un esforzo para reducir o prexuízo cara aos mesmos dende un mellor coñecemento da súa cultura, senón que require unha atención pormenorizada a tres procesos: a clarificación conceptual, o cambio actitudinal e a orientación de comportamentos coherentes e consistentes cos obxectivos previstos (Essomba, 2006:10). A formación debe situar ao educador en clave de compromiso activo, participación, apertura e diálogo coa realidade da inmigración e as minorías (Carbonell, 1995; Besalú, 2002a; Sabariego, 2002; Essomba, 2003b).

A secuencia a respectar na organización dun proceso de formación do profesorado para a Educación Intercultural sería a seguinte (Gairín, 2002:146; cit. Domínguez Garrido, 2006:127):

- Establecer os obxectivos que se pretenden, a metodoloxía a empregar e os sistemas de seguimento e avaliación.
- Abarcar e combinar adecuadamente os diferentes tipos de aprendizaxe, avanzando significativamente nos coñecementos e na mellora de habilidades e actitudes.
- Contar con dinamizadores, recursos e estratexias metodolóxicas de calidade.
- Asumir e combinar claramente as demandas dos usuarios coas necesidades da organización.
- Respetar as formulacións propias da educación de persoas adultas.
- Ser o suficientemente flexíbeis para adaptarse aos cambios da realidade intercultural.
- Facilitar a creación de comunidades de aprendizaxe a partir dun clima e marcos interculturais favorábeis á formación.

4.3.1.1. Obxectivos

O obxectivo capital da formación dos futuros profesionais do ensino neste ámbito, como xa adiantamos, non debe ser tanto a acumulación de coñecementos como

a promoción de conflitos cognitivos e ideolóxicos coas súas ideas previas e o estímulo da reflexión para cambiar, matizar ou desenvolver as actitudes xa asentadas, utilizando as estratexias formativas máis convenientes. A finalidade da formación, afirma Imbernón (1998:117), non debería ser a actualización profesional, senón a creación de espazos de reflexión e participación para que os profesores e as profesoras sexan capaces de avaliar a necesidade potencial e a calidade da renovación, a fin de adquirir certas destrezas básicas no ámbito das estratexias de ensinanza, da planificación, do diagnóstico e da avaliación. Trátase de que sexan capaces de modificar tarefas instrucionais continuamente, nun intento de adaptación á diversidade do alumnado e do contexto. Este modelo de formación leva aparelado o concepto de autonomía compartida no centro como unidade de traballo e participación.

Vexamos cales son, segundo diferentes autores, os obxectivos básicos –xerais e específicos para a Educación Intercultural– da formación do profesorado. Situándose nunha perspectiva xenérica, a futura formación dos profesionais do ensino, dende o punto de vista de Imbernón (1994a:29), tendo en conta a preparación recibida pola maioría do profesorado actual e dentro dunha orientación que toma en consideración o contexto no que se move a relación educativa, arrímase a un modelo que pretende:

- a) Facilitar a consecución dun conxunto de competencias xenéricas.
- b) Perseguir a adquisición de destrezas non condutuais que posibiliten a elección, a toma de decisións, por parte do profesor, do comportamento máis adecuado – sexa este docente ou non– a cada situación.
- c) Capacitar ao profesor para actuar como un investigador na aula e proporcionarlle estratexias para realizar unha visión crítico-constructiva do currículo.

De acordo con Carbonell e Martucelli (2009:15), entre os obxectivos básicos deben incluírse os dous seguintes: a) ensinar a convivir dende a solidariedade e a equidade, a tecer vínculos afectivos e de corresponsabilidade entre o alumnado, potenciando centros inclusivos, en contornos educativos cada vez máis complicados, e b) aprender as estratexias concretas máis eficaces para garantir a equidade educativa e a igualdade de posibilidades de todo o alumnado. Sabariego (2002:210-211), pola súa parte, apunta os tres obxectivos seguintes:

1. Que o profesorado entenda os efectos múltiples e a miúdo obviados que a orixe cultural, a clase social e o xénero, entre outros factores, teñen nas dinámicas das escolas.
2. Que o profesorado adquira un coñecemento ou unha comprensión máis crítica de si mesmo, para descubrir a maneira como os valores e crenzas inciden no seu comportamento cara aos nenos e mozos.
3. Que desenvolva actitudes e estratexias que lle permitan deconstruír aquelas dimensións da vida na aula que non favorecen á maioría do alumnado.

A formación inicial do profesorado en Educación Intercultural deberá preparar aos docentes para (Villar Angulo, 1992):

- a) Comprender aos seus alumnos e os seus contornos familiares: estilos de vida, ambicións, crenzas, esquemas de conduta, relixión, etc. Deste xeito, garántese un recoñecemento da diversidade de valores culturais e á vez o enriquecemento cultural de todos.
- b) Coñecer e saber facer uso dos diferentes recursos didácticos conceptuais e metodolóxicos avalados por un adestramento previo.
- c) Finalmente, deberase conseguir que as dimensións de “concienciación” e “relación” e da Educación Intercultural estean presentes en todas aquelas intervencións emprendidas.

Outra autora facilítanos unha relación moito máis detallada de metas xerais e específicas dun plan xeral de formación do profesorado neste eido. As finalidades xerais serían (Soto Marata, 2002:46):

- Mellorar os niveis de conciencia sobre a situación actual, a partir do acceso a información precisa e rigorosa sobre a realidade da inmigración e a diversidade cultural na sociedade e, concretamente, na escolarización.
- Modificar a representación da realidade escolar, tornándoa accesíbel ao concretala e comparala sistematicamente con outras realidades semellantes, permitindo así a relativización das habituais xeneralizacións negativas.

- Establecer condicións favorábeis para o desenvolvemento de propostas de achegamento entre traxectorias persoais e proxectos colectivos, a partir do recoñecemento da dimensión cultural de todas as persoas implicadas nos encontros educativos e do coñecemento da evolución de proxectos colectivos máis aló da propia realidade.
- Favorecer un desenvolvemento respectuoso, autónomo e responsábel das relacións socioculturais nos contornos educativos caracterizados pola diversidade cultural e a desigualdade social.

Os obxectivos específicos dun plan formativo serían os que a seguir se recollen (Soto Marata, 2002:46-47):

- Analizar as problematizacións ao uso, como por exemplo a concentración escolar, o absentismo, o fracaso, a indisciplina ou a desmotivación.
- Establecer o lugar dos medios de comunicación na creación de opinión e de noticia sobre as problematizacións ao uso na escolarización de inmigrantes, a diversidade cultural e a desigualdade social.
- Repensar a organización escolar, especialmente o tempo, o espazo e as actividades extraescolares como eixos que limitan pero tamén posibilitan a incorporación da diversidade cultural no día a día escolar.
- Contar con criterios para a análise dos recursos e materiais específicos dispoñíbeis sobre os temas que nos ocupan, e para a vinculación de recursos e materiais dispoñíbeis non específicos ao desenvolvemento de propostas educativas sobre desigualdade e diversidade.
- Analizar os modelos de relación entre profesorado e alumnado, entre o alumnado, entre o profesorado e entre o profesorado e as familias, co fin de explicitar os supostos que están por baixo das relacións socioculturais na escola e nas aulas.
- Establecer diagnósticos educativos máis prudentes e relativizadores cara a todo o alumnado e cara as familias.

- Articular propostas transformadoras para integrar o coñecemento da diversidade cultural e da desigualdade social en calquera das áreas curriculares e en relación con calquera contido curricular, especialmente a partir dos criterios que regulan as propostas didácticas.
- Diseñar accións educativas innovadoras que transformen os modelos de relación previos existentes, é dicir, que inclúan aos distintos colectivos implicados nas accións dende o seu mesmo deseño e en todo o proceso de toma de decisións sobre a acción concreta, e que garantan ao mesmo tempo a accesibilidade –en tempos, espazos, información e custes– para todas e todos.
- Diseñar procesos de avaliación que permitan medir o efecto das novas propostas e establecer os factores clave para consolidar os cambios positivos na vida escolar.

4.3.1.2. Contidos

Partimos do suposto, de acordo con Marcelo (1992), de que os profesores en formación xa posúen crenzas e coñecementos consolidados e interiorizados tanto sobre cuestións profesionais como sobre a vida en sociedade, as outras persoas, países e culturas. É un feito incuestionábel que os prexuizos e imaxes estereotipadas sobre as minorías culturais, produto da bagaxe de esquemas, crenzas e actitudes que aniñan nas súas mentes de forma tácita, van influír poderosamente nas actuacións e decisións da práctica educativa diaria. Dado que a educación intercultural é basicamente unha educación en valores, actitudes e normas (Muñoz Sedano, 1997:217), as actitudes que teña o profesorado serán esenciais no seu desempeño profesional. Debemos ademais ser conscientes, tal como afirma Carbonell (1995:133), de que as actitudes etnocéntricas e xenófobas do educador intercultural, os seus prexuizos, transmítense por contaxio máis que por canles verbais. Isto fai que as actitudes e valores sexan moito máis importantes que as estratexias e métodos aprendidos por teorización. En consecuencia, se queremos avanzar realmente cara a unha educación intercultural, non abondará a investigación, experimentación e implantación de modelos operativos, e de cursos sistematizados de información e de formación permanente. Débense facilitar ferramentas, supervisións e o soporte técnico mínimo e indispensábel para o necesario cambio de actitudes básicas por parte dos educadores dispostos e motivados para levalas a cabo en si mesmos.

Unha parte da formación inicial do profesorado deberá ir orientada a axudalo a comprender que forma parte dunha sociedade que é culturalmente diversa, conciencialo de que esta situación é enriquecedora para todos e que, como profesional, ha de dar respostas positivas á diversidade cultural. De igual maneira, moitos autores (Imbernón, 1994a; Jordán, 2004) teñen destacado o autoconñecemento profesional, sobre os procesos cognitivos, emocionais e afectivos que inciden na práctica individual e colectiva do profesorado, como un tipo de saber a primar nos programas de formación. Ademais de darlles formación no dominio de destrezas didácticas que os capaciten para o desenvolvemento de unidades didácticas e proxectos curriculares nos que se integre a dimensión intercultural, será preciso, segundo Marcelo (1994:261), fomentar nos profesores actitudes de apertura, reflexividade, tolerancia, aceptación e fomento das diferenzas individuais e grupais: de xénero, raza, clase social, ideoloxía, etc. O profesorado, segundo aconsella Domínguez Garrido (2006:86), ha de reconsiderar as súas actitudes profundas, as concepcións e as imaxes que ten das diferentes culturas e do modo de relacionarse e de interactuar con todas as persoas e grupos de tales culturas, á vez que reconsiderar a súa percepción, os seus valores e as formas nas que apoia a súa relación cos estudantes, as familias e os novos grupos que conviven no centro, nos distritos, as comarcas e as cidades.

Se os profesores que exercen en contextos multiculturais conseguisen de si mesmos unhas actitudes positivas en relación cos alumnos que teñen e a ensinanza nesas situacións, entón, afirma Jordán (1994:37), a problemática que andamos analizando quedaría disolvida en case a súa totalidade. Para este mesmo autor, algunhas actitudes básicas que debería ter ou pensar en ter calquera educador serían as seguintes (Jordán, 2001a):

- a) Unha atención educativa que se centre na persoa singular de cada alumno e no seu proxecto escolar e vital concreto.
- b) Unha actitude disposta a escoitar con atención aos alumnos de grupos minoritarios implicados, así como ás súas familias.
- c) Unha maneira de ser profesional, reflexiva, de autoanálise san do propio traballo educativo.

- d) O compromiso e a sensibilidade profesional cara a educación dos alumnos culturalmente diferentes e unha conciencia ben clara do importante papel que xoga a implicación do profesor na integración, a formación e a aprendizaxe do alumnado minoritario.

A formación permanente “tradicional” poida que consiga actualizar as nosas habilidades, pero sabemos, aseguran Carbonell e Martucelli (2009:15), que, desgraciadamente, tense amosado incapaz de mellorar as nosas competencias e as nosas actitudes profesionais. A investigación ao respecto revela que dificilmente os programas de formación conseguen modificar estes coñecementos e actitudes previas, máis ben ao contrario, tenden a confirmalos e reforzalos. O cambio de actitudes producírase, segundo Cabrera *et al.* (2002:77), a través dun proceso de concienciación, poñendo máis énfase na reflexión filosófica sobre valores e a súa transmisión á xente nova nas sociedades pluralistas. Para caracterizar o papel formativo da acción pedagóxica na construción dunha sociedade multicultural, pode dicirse que do que se trata, basicamente, en palabras de Buxarrais Estrada *et al.* (1993:118), é de formar unha disposición á apertura e unha disposición ao xuízo crítico. E, en ámbalas dúas, os instrumentos centrais son, ademais da aprendizaxe de certos contidos, a reflexión e o diálogo. A educación moral non é a aprendizaxe dun contido senón a iniciación nunha disposición.

Outro bloque de contidos básicos sobre os que deberá versar a formación de educadores para a interculturalidade haberá de fundamentarse, segundo Medina Rivilla *et al.* (2004:103), no coñecemento e a análise crítica da cultura propia e as alleas, partindo sempre do respecto a todas as persoas e da riqueza que entrañan as diversas formulacións culturais. O estudo das diferentes linguas e simbologías que pertencen ás distintas culturas considérase necesario para completar a formación do profesorado nun enfoque intercultural. En relación con esta necesidade, afirma Mayor Zaragoza (2002:21) que a cultura democrática fundaméntase sobre o coñecemento e a aceptación das outras culturas. É a vontade de vivir co próximo. É a tolerancia, que non significa paciencia, condescendencia ou indulxencia, senón que implica o coñecemento dos demais e o respecto pola beleza da súa cultura. A tolerancia é unha actitude permanente de alteridade, de conciliación e constitúe, polo tanto, unha garantía para a integración, para a non discriminación. Baráibar López (2005:85-86) diferencia esquematicamente tres liñas de formación permanente sobre a diversidade cultural. A primeira céntrase no

conflito que orixina ou pode orixinar a convivencia de grupos culturais heteroxéneos nos centros. A segunda ten un enfoque xeográfico. Propón cursos e outras actividades sobre os países e culturas de orixe das minorías étnicas ou nacionais presentes na sociedade e na escola. Por último, a terceira está moi vinculada á investigación didáctica e metodolóxica. Parte da revisión do currículo escolar en clave cultural para propoñer modificacións e novos deseños curriculares de lingua, historia, matemáticas, etc., que contemplan e integren a multiculturalidade propia da nosa sociedade.

Será preciso tamén que os futuros docentes reciban formación específica para o tratamento dos problemas socioeducativos relacionados coa exclusión social e a diversidade cultural. Son catro os apartados en que poden agruparse os contidos de formación que deberían recibir os profesionais da educación sobre a temática da exclusión social por razóns de diversidade cultural (Carbonell, Fornaiz e Darder, 2000:187-188):

- Formación sobre as características cognitivas, socioafectivas e culturais deste novo alumnado e sobre o contexto sociocultural das súas familias¹⁹.
- Formación sobre a relación dinámica e interactiva, entre o contexto sociocultural dos alumnos e a cultura maioritaria, así como co propio contexto sociocultural do educador.
- Formación sobre as estratexias técnicas e de xestión educativa contra a marxinación social e cultural e a favor dunha verdadeira cidadanía intercultural.
- Formación da sensibilidade, as actitudes, as conviccións e as habilidades profesionais e sociais do educador, que fagan posíbel os puntos anteriores, por medio do autoconecemento e da difícil aprendizaxe da autorregulación emocional.

Ademais dos xa mencionados, entre outros aspectos preferentes obxecto de formación do profesorado, poderán figurar os seguintes: metodoloxías para tratar a diversidade (xeral e cultural), estratexias para a resolución de conflitos, relación coas familias, principios para a resolución de dilemas de tipo multicultural, deseño e

¹⁹ Nestes momentos, a escasa oferta formativa (inicial, permanente ou de cualificación) de que dispoñen os profesionais da educación sobre os temas que nos ocupan, límitase, segundo Carbonell, Fornaiz e Darder (2000:188), a este primeiro aspecto.

utilización de materiais axeitados, avaliación das accións formativas... e atención curricular de carácter intercultural. Paralelamente deberá producirse unha implicación colaborativa no centro cos colegas, as familias e as comunidades: A capacitación no desenvolvemento de relacións sociais empáticas e solidarias é, segundo Medina Rivilla e Domínguez Garrido (2004:48), o núcleo da formación dos docentes ante a escola de ampla interacción entre todas as culturas.

Concretando algo máis, unha proposta de contidos para a formación permanente do profesorado en materia de diversidade e desigualdade social na escola debería, polo menos (Soto Marata, 2002:45):

- Precisar o marco conceptual: concretar algunhas dicotomías fundamentais como diversidade cultural fronte a desigualdade social; evolución fronte a progreso; raza fronte a etnia e cultura; cultura fronte a sociedade e estado, entre outras.
- Coñecer o marco regulador no Estado español para a obtención da nacionalidade española, que non se consegue por nacemento, senón que está relacionada coa nacionalidade dos proxenitores e os convenios bilaterais que se establecen.
- Coñecer a lei en materia de regulación xurídica dos fillos e fillas de inmigrantes estranxeiros, especialmente no que á finalización da escolarización obrigatoria se refire e aos procesos particulares de inserción laboral e socioeconómica.
- Coñecer o repertorio completo de diversidades con que conta a escola a partir das nacionalidades dos pais e nais do alumnado, documentar as linguas familiares e a diversidade de crenzas e relixións.
- Dispor de indicadores de integración sociocultural como, por exemplo, os índices de parellas mixtas entre os pais e nais de alumnado ou o coñecemento das linguas oficiais da sociedade de destino por parte das familias.
- Coñecer as traxectorias previas de escolarización nos nenos e nenas inmigrantes e as súas familias, e precisar a súa incidencia na organización das situacións de ensinanza-aprendizaxe escolares.
- Coñecer as expectativas concretas de cada familia cara a escolarización na sociedade de destino e distinguilas das de cada alumno ou alumna.

- Dispor de coñecemento etnográfico, en clave de presente, sobre os colectivos escolarizados, pero non soamente relativo ás súas culturas de orixe, senón sobre todo relacionado coas súas culturas na sociedade de destino.

4.3.1.3. Metodoloxía

O proceso de formación do profesorado non consiste, para Imbernón (1994b:55), na aprendizaxe dun oficio no que predominan estereotipos e técnicas predeterminadas, senón que do que verdadeiramente se trata é de asimilar os fundamentos dunha cultura profesional, o que quere dicir *saber por qué* se fai o que se fai, e *cando e por qué* será necesario facelo dun xeito distinto. No noso campo de estudo, non abonda, segundo Marqués (1998:40), con que haxa algunhas materias específicas sobre estes temas, dado que conseguir que o profesorado traballe nesta dirección require, ademais, dunha boa preparación, do convencemento interior sobre a importancia destas ensinanzas. O prioritario, como xa se dixo, é o cambio de actitudes e polo tanto haberá de fuxirse dunha formación de “consumo”, na que o profesor ten abondo con “consumir” os contidos e as estratexias metodolóxicas para aplicalos posteriormente na súa clase, sen intervención persoal, unicamente imitando ao formador.

As actividades formativas que teñen por obxectivo comprender a realidade que tentan cambiar, mediante a implicación do profesorado nos procesos de mellora, parten dunha metodoloxía inductiva que analiza todos os elementos que interveñen na práctica, adoptando o profesorado unha posición participativa. Unha auténtica formación é un catalizador da acción persoal do profesor, obrigando a este a reconstruír na súa propia práctica o recibido no proceso de formación. As actitudes, a deliberación, o traballo en grupo, a comunicación, a análise dos problemas e dos conflitos e a colexialidade no desenvolvemento persoal do profesorado son, de acordo co parecer de Imbernón (2007:132), factores moito máis importantes que o simple establecemento dunha formación en aspectos pedagóxicos, didácticos e técnicos. Precisamos, en fin, menos nocións e máis humanidade.

A formación do profesorado require deste que, tanto de forma individual como en colaboración con outros profesionais, analice e reflexione sobre o sentido e as implicacións das prácticas educativas, de forma tal que a teoría e a práctica se integren e se complementen, xerando así coñecemento. Un verdadeiro programa de formación combina a teoría coa práctica, distribuíndo o curso nunha serie de sesións dedicadas a

reflexionar sobre os obxectivos a alcanzar, os atrancos que soen existir e as innovacións que poden permitir superalos; conectando os principios teóricos abstractos con concrecións de procedemento e actividades que posibiliten levalos á práctica. O programa ha de propiciar que xurdan e conflúan motivacións profesionais, coa finalidade de orixinar cambios de actitude, dar solución a problemas curriculares mediante o estudo, a experimentación e a reflexión sobre a propia práctica, non converténdose unicamente nun “receitario” técnico. Fronte a modelos que só buscan a transmisión de información, utilizaremos modelos que respecten a secuencia de práctica-teoría-investigación-acción-reflexión-práctica. As novas metodoloxías deberán priorizar (Carbonell, Fornaiz e Darder, 2000:191):

- Unha relación dialéctica entre a práctica e a teoría, que posibilite identificar (e reflexionar sobre) as causas reais dos problemas (distinguíndoas dos síntomas) e das disfuncións a que haberá de facer fronte o educador.
- Unhas técnicas socio-afectivas, de análise dinámica das relacións interindividuais e grupais, capaces de facilitar no futuro educador a identificación dos propios prexuízos e estereotipos, así como unha formación sobre a toma de decisións, sobre a resolución de conflitos e sobre a dinámica de grupos.
- A formación dunhas actitudes que capaciten para unha práctica profesional reflexiva, adecuada, implicada, crítica e coherente, dirixida á mellora e satisfacción propia e dos outros.

Cómpre tamén determinar cal ou cales sexan as modalidades formativas máis axeitadas para introducir nos programas de formación do profesorado a perspectiva intercultural, que, tal e como vimos insistindo, representa non só a adquisición de coñecementos, senón, sobre todo, un cambio das actitudes, crenzas, ideas e preconcepcións que inflúen e determinan a forma como nos comportamos. Á vista do escaso éxito da formación centrada nos tradicionais cursiños de duración breve e concentrada, nos que o profesorado se apunta individualmente, partiremos da premisa de que a formación non pode limitarse aos mesmos, por canto, o uso dunha metodoloxía que fai prevalecer a exposición ou o discurso intelectual por parte dos poñentes, fainos correr o risco de que os participantes non interioricen nin fagan seu o contido (Sabariego, 2002). Sales Ciges e García López (1998; cit. Sabariego, 2002:181), indo

máis aló da conferencia, acción puntual de subministro de información, sinalan diferentes posibilidades de programas e experiencias de formación do profesorado en educación intercultural: cursos de sensibilización ou monográficos sobre unha cultura en particular, para descubrir as súas características, os estilos cognitivos e a socialización; grupos de traballo dirixidos a desenvolver materiais de clase; seminarios e conferencias teóricas para permitir unha comprensión das bases e os obxectivos da educación intercultural; proxectos de formación en centros, e o intercambio de ideas e de experiencias entre o profesorado para coñecer e discutir qué accións se están levando a cabo.

Especialmente recomendábel no campo da interculturalidade resulta esta última estratexia, consistente en identificar centros e grupos de profesores que desenvolvan boas prácticas interculturais e servirse delas nos procesos de formación do profesorado (Armas Castro, 2003:88). Tense destacado igualmente, entre as modalidades ou estratexias formativas máis apropiadas para a aprendizaxe transformadora, a importancia dos centros de profesores, como lugares para o debate e as discusións centradas no compromiso social, político e moral da función diaria do propio profesorado na aula. Neses centros, afirma Sabariego (2002:15), o profesorado de diferentes escolas, contextos, niveis educativos e áreas de coñecemento pode organizar o seu propio desenvolvemento profesional, intercambiar experiencias, discutir e planificar innovacións e tomar conciencia da súa propia perspectiva educativa, a través do debate e a discusión.

En resumo, dada a importancia da conexión coa realidade para a interiorización destas aprendizaxes, os profesores deberían formarse mediante estratexias de investigación, que provocaran unha aprendizaxe significativa e relevante, individualizada, cooperativa e participativa. Algunhas recomendacións sobre as referidas estratexias poderían ser as seguintes (Jordán, 1994, 1996; Cabrera *et al.*, 2002; Sabariego, 2002; Batanaz Palomares, 2007):

- Calquera programa de desenvolvemento no ámbito multicultural deberá basearse nos principios da aprendizaxe adulta, na que o interese e a motivación son básicos. Facer sentir ao profesorado a necesidade de formación multicultural, que vivencie as dificultades e problemas, constituirá un importante punto de partida.

- Deberá partir do estudo de biografías persoais e de casos reais que os propios docentes estean vivindo nos seus centros educativos, como procedemento orixinario de reflexións compartidas e de contraste de puntos de vista dende os que se pode alcanzar tanto a deconstrución de estereotipos e prexuízos como a adquisición de criterios actuais.
- Adestrar mediante obradoiros e seminarios para a adquisición de coñecementos e habilidades.
- Utilizar a investigación-acción como procedemento para mellorar a ensinanza e a formación, facilitaralle ao profesorado a comprensión das situacións interculturais nas que ha de desenvolver a súa acción.
- Haberá de fuxirse da lección expositiva ou a conferencia, sempre que non sexa unha técnica utilizada para introducir a temática e, en todo caso, deberán compaxinarse con outras técnicas.
- Traballar en colaboración con outros profesionais. A perspectiva profesional suxire que os colegas son un estímulo importante para a práctica reflexiva e que a interacción colaborativa facilita a mellora da práctica. Falar da práctica ou diálogo profesional, a observación mutua de actuacións, realizar conxuntamente planificacións, deseño, investigación e avaliación do currículo, compartir experiencias, son accións que contribúen ao desenvolvemento profesional e, no ámbito intercultural, resultan esenciais.
- A simulación de situacións nas que aparezan os conflitos, as tendencias e as posibilidades de solución a problemas reais.
- A utilización das posibilidades que ofrecen as novas tecnoloxías da información, a comunicación e a expresión artística.
- É posíbel innovar, compaxinando a ensinanza virtual coa presencial.
- Centrarse na escola como unidade esencial para o desenvolvemento do profesorado. O movemento de mellora da escola pon a énfase sobre o sistema ou grupo máis que sobre o individuo, buscando a capacitación do centro para adoptar ou xerar determinados cambios.

- Facer do centro educativo un espazo de vida cultural da comunidade.
- Participación na vida política local.

4.3.1.4. Criterios para a avaliación de programas

Sabariego (2002: 226-227) reproduce os principios desenvolvidos por Zeichner *et al.* (1998)²⁰ para o deseño de programas de formación inicial do profesorado, que nos serán igualmente válidos como *criterios para a avaliación de programas de formación* en educación intercultural que van máis aló da mera celebración das diferenzas, para tratar directamente os temas do poder e desigualdade na escolarización:

1. Criterios que poñen a énfase nos temas da reforma institucional ou programática
 - 1.1. A misión, as políticas e os procedementos da institución reflicten os valores da diversidade e a educación intercultural.
 - 1.2. A institución está comprometida coa formación do profesorado neste ámbito.
 - 1.3. O programa de formación do profesorado é un exemplo en vivo da educación intercultural.
2. Criterios que tratan os temas relacionados co persoal (alumnado e profesorado)
 - 2.1. Os requisitos de entrada nos programas de formación do profesorado inclúen criterios interculturais e académicos.
 - 2.2. O corpo docente, o cadro de persoal e os supervisores están comprometidos e teñen competencias na formación do profesorado.
3. Criterios relativos aos temas do currículo e a instrución nos programas de formación do profesorado
 - 3.1. As perspectivas interculturais penetran no currículo completo da formación do profesorado, incluíndo os cursos xerais e aqueles sobre determinadas áreas temáticas.

²⁰ Zeichner, K.M.; Grant, C.; Gay, G.; Gillette, M.; Vally, L. e Villegas, A.M. (1998) A Research Informed Vision of Good Practice in Multicultural Teacher Education: Design Principles, *Theory into Practice*, 37 (2), 163-171.

- 3.2. O programa promove a comprensión de que a ensinanza e a aprendizaxe teñen lugar nun contexto sociopolítico, que non son neutrais senón que están baseados en relacións de poder e privilexio.
- 3.3. O programa baséase na asunción de que todo o alumnado aporta coñecementos, destrezas e experiencias que poderían ser utilizados como recursos na ensinanza e a aprendizaxe, e que as altas expectativas para a aprendizaxe se manteñan para todos os alumnos, independentemente da súa procedencia sociocultural.
- 3.4. O programa orienta ao futuro profesorado como ensinar sobre os alumnos, as familias e as comunidades e como utilizar o coñecemento dos alumnos culturalmente diversos así como os seus *backgrounds* na planificación, o desenvolvemento e a avaliación.
- 3.5. O programa axuda ao futuro profesorado a reexaminar as súas múltiples e interrelacionadas identidades, ao igual que as dos demais.
- 3.6. O programa ofrece experiencias cautelosamente planificadas e variadas que exploran a diversidade sociocultural nas escolas e nas comunidades.
- 3.7. O programa axuda ao futuro profesorado a desenvolver un compromiso para converterse en axentes de cambio que traballan para promover unha maior equidade e xustiza social na escolarización e a sociedade.
- 3.8. O programa ensina ao futuro profesorado como cambiar o poder e o privilexio nas aulas multiculturais.
- 3.9. O programa baséase e valida múltiples tipos e fontes de coñecemento.

López Reillo (2006) propón tamén unha serie de criterios para a elaboración dun plan de formación do profesorado na dimensión intercultural:

- Diseñado baixo o modelo alternativo (ao hexemónico).
- Protagonismo do centro.
- Implicación da Administración Educativa.

- Inclusión dentro da xornada laboral.
- Dotación de recursos aos centros.
- Plan composto por diferentes estruturas formativas complementarias: obradoiro, grupo de traballo, seminario, xornada (encontro, mesa redonda) e asesoramento.
- Coordinación da institución responsábel de formación coa Universidade.
- Inclusión das TIC.
- Modelo colaborativo.
- Coordinación intercentros.
- Conexión da formación permanente coa formación inicial.

4.3.2. Reformas precisas no actual modelo de formación

Téñense formulado unha serie de condicións, tanto xerais como específicas do ámbito intercultural, para mellorar a eficacia da formación do profesorado. O informe Delors (1996) propón adoptar, entre outras, as seguintes medidas: aumentar a relación entre os centros de formación e os centros educativos de primaria e secundaria; formación continua, favorecendo a formación a distancia e a utilización de novas tecnoloxías; coherencia metodolóxica da formación; avaliación do profesorado; participación de persoal exterior; utilización de medios de ensinanza adecuados, tanto impresos como os asociados ás novas tecnoloxías. De acordo con Díaz-Aguado (2003:25), a formación deberá ser ao mesmo tempo teórica e práctica, favorecer nos profesores actitudes coherentes cos obxectivos da educación intercultural e, sobre todo, permitir a adquisición dos recursos necesarios para adaptar a ensinanza á diversidade dos alumnos, entre os que se destaca a aprendizaxe cooperativa. Jordán *et al.* (2002:124) consideran que, nun terreo tan delicado e difícil coma este, se desexamos non malgastar fondos e enerxías, e aínda evitar actitudes máis pechadas e negativas no profesorado obxecto de formación, haberán de coidarse moi seriamente aspectos que a xa abundante masa de investigación vai poñendo de manifesto: planificación e avaliación dos programas de forma rigorosa, formación en profundidade e sistemática apoiada na práctica educativa, potenciación do exercicio crítico e autorreflexivo; e respondendo ás

necesidades sentidas polos destinatarios, quen en tódolos pasos do proceso deberán sentirse implicados como protagonistas de primeira orde. Polo contrario, os programas de formación do profesorado seguirán sen acadar éxito en tanto non se rache coa dinámica actual; mentres tanto non se fomenten programas contextualizados, que respondan ás verdadeiras necesidades dos centros e do seu profesorado; mentres tanto non se dirixan a todo o profesorado e aos centros escolares de forma global; mentres non se reconsidere o seu contido e estrutura, pasando da mera transmisión de conceptos, a unha dinámica de reflexión/acción e de toma de contacto coa realidade.

Algúñas claves xerais para optar pola calidade na formación e perfeccionamento serían (Yus Ramos, 1999):

- Incrementar o *orçamento* dedicado á educación en xeral e ao perfeccionamento en particular.
- Revisar e coidar o apartado dos *incentivos*.
- Velar por unha adecuada *formación* do persoal destacado na rede de formación.
- Evitar que as actividades de formación do profesorado se desenvolvan con estratexias *non consecuentes* ou opostas á innovación ou cambio educativo que se pretende introducir na escola.
- Ofertar ao profesorado un sistema *diversificado* de actividades de formación, que tenda a aumentar o grao de colexialidade na asunción das innovacións, así como unha maior autonomía respecto do experto e unha tendencia cara a unha progresiva conexión entre a teoría e a práctica na aula.
- Prestar especial atención ao equilibrio dos *contidos* nos plans de formación.
- Ser consecuentes co proceso de *descentralización* na rede de formación.
- Reconducir a dinámica producida como consecuencia da *conxuntura* da Reforma Educativa. Non se debe confundir a formación permanente cos procesos normais de información que existe a posta en marcha dun cambio estrutural da envergadura da Reforma (LOXSE).
- É aconsellábel que as Administracións centrais *deleguen* nos profesionais da ensinanza as formas máis idóneas para levar a cabo o cambio que se preconiza.

- Finalmente, non esquecer que en materia de Formación Permanente, como en calquera outro tema de Educación, non hai *paradigmas* estábeis.

No terreo específico da educación multi/intercultural, toda experiencia de formación do profesorado que queira ser efectiva e duradeira no tempo, segundo afirman Santos Rego e Pérez Domínguez (1998:253-254), ha de partir da base de que é imprescindible o intercambio de ideas, opinións, dúbidas, suxestións..., entre o profesorado e os formadores, os seus compañeiros, outros membros da comunidade educativa e local, etc.; para o que propoñen oito ideas sobre as que construír esta maneira de facer:

- 1) Promover no profesorado, en primeiro lugar, o autocoñecemento.
- 2) Fomentar a aprendizaxe significativa, combinando os datos e experiencias que o formador poida aportar, co exercicio de “escoita activa” das experiencias, curiosidades, dúbidas... que o profesor/mestre queira formular.
- 3) Cubrir o baleiro que soe existir entre a retórica do formador de profesores/mestres, ou do formador de formadores, e a práctica diaria dos mestres/profesores.
- 4) Concienciar ao mestre/profesor de que é un elemento clave no proceso de ensinanza-aprendizaxe, e un axente de cambio moi importante co que conta a sociedade e, por descontado, o sistema educativo.
- 5) Amosar e demostrar ao profesor/mestre que as súas opinións son e serán escoitadas.
- 6) Fomentar e avaliar o uso de técnicas de aprendizaxe cooperativa.
- 7) Esculcar dende un principio as razóns e motivacións de cada mestre/profesor para implicarse en actividades de (auto) formación.
- 8) Facer notar que todo o proceso de formación ha de ser un procedemento dialóxico, onde é preciso discutir os pasos a seguir en tal ou cal ámbito de formación. Non pode haber imposición de criterios “dende arriba” sen máis.

Polo que atinxe ao currículo da formación inicial dos mestres, tal como apunta Pagés (1998:333-334), se a finalidade da mesma ha de ser ensinalles para que

constrúan a súa propia “competencia didáctica” (é dicir, para que se convertan en prácticos reflexivos e intelectuais comprometidos socialmente), na que integrar, e dende a que materializar, as súas concepcións éticas e sociopolíticas sobre a escola, o currículo e a aprendizaxe, a función principal da universidade non pode limitarse á transmisión de coñecementos e informacións sobre como facerse mestre. A formación inicial deberá preparar profesionais competentes para tomar decisións autónomas, actuar de maneira cooperativa nos centros educativos e buscar alternativas aos problemas que a práctica de ensinar lles deparará no futuro. Será particularmente necesaria unha capacitación específica do profesorado que lle sirva para examinar criticamente os fundamentos teóricos da interculturalidade co triple obxectivo de abrirse á diversidade cultural, buscar a cohesión social nun marco común de diálogo e loitar contra a discriminación e o racismo. Para logralo, vai resultar imprescindible cambiar, segundo García López (2003:51), dende o seu comezo, os estilos docentes, a planificación das materias, a organización da docencia, e mesmo a metodoloxía. E isto afectará, non só á incorporación de novas materias relacionadas coa diversidade, chámense Pedagogía Intercultural, Currículo Multicultural, Educación Intercultural, Atención á Diversidade, etc., senón á filosofía que está por baixo de calquera materia formativa vista dende unha perspectiva relacional e interdisciplinar.

Como resulta obvio, en todo este proceso a responsabilidade máis determinante vai recaer nos formadores de profesores. O profesorado das escolas de maxisterio, afirman Cabrera *et al.* (2002:76), ten un papel fundamental no desenvolvemento de coñecementos, actitudes e destrezas nos profesores en formación. É o mediador de calquera proposta de innovación curricular e o responsábel non só de incorporar contidos de temas culturais orientados á diversidade, senón de desenvolver metodoloxías de ensinanza que induzan á reflexión e á análise intercultural. Este profesorado é o primeiro que debe asumir e integrar as crenzas filosóficas, educativas e sociais que leva consigo unha formulación intercultural, para poder promover no alumnado actitudes e destrezas críticas que lle permitan rexeitar estereotipos culturais e afirmar que a diversidade cultural é un valor que debe preservarse. A falla de preparación dunha boa porcentaxe do profesorado para unha educación pluralista é debida en parte a que é produto dunha educación monocultural.

Tal e como se ten posto de manifesto en infinidade de ocasións, os tres cursos académicos de duración da formación inicial do profesorado, tomando en conta a

progresiva complexidade da profesión, resultaban a todas luces insuficientes para a súa adecuada preparación. Queixábase con non pouca ironía Santos Guerra (1993:50) de que fosen precisos cinco anos para formar a un veterinario e tan só tres anos ou uns meses²¹ para formar a un profesor. Isto supoñía, para Imbernón (1994b:49), unha formación de rango inferior e insuficiente, e unha desvalorización da profesión. Afortunadamente, a vella demanda dunha ampliación da duración destes estudos nunha organización universitaria con rango de facultade —e xa non foi sen tempo— está en vías de ser satisfeita.

No tocante á formación permanente ou continua do profesorado, diante da situación carencial que presenta o actual modelo, diferentes autores (Sleeter, 1990; cit. Jordán *et al.*, 2002:104; Imbernón, 1994b; Muñoz Sedano, 1997; Díaz-Aguado, 2003; Jordán, 2004) proporciónannos unha serie de requisitos a cumprir para mellorar a súa eficacia:

- En canto aos destinatarios, segundo nos fai notar Cabrera *et al.* (2002:77), a formación non deberá dirixirse a profesores concretos, senón ao conxunto dos profesionais do sistema educativo, pois a riqueza multicultural non é un adxectivo do currículo inicial e permanente do profesorado senón unha perspectiva básica do seu modo de ser como docentes ante un mundo aberto a unha cultura diversa, complexa, flexíbel e nun proceso de enriquecemento continuado. O ideal, por outra parte, é que os profesores asuman voluntariamente o compromiso de participar no programa de formación, por “sentirse concernidos” (Carbonell, Fornáiz e Darder, 2000:222) polo problema da exclusión social, abandonando a posición de espectadores.
- O programa de formación debe estimular o traballo en grupo, favorecendo a cooperación entre os profesores que nel participan, así como entre ditos profesores e outros axentes educativos que actúan como mediadores no desenvolvemento e avaliación das innovacións propostas. No marco deste programa formativo, todo o profesorado asistente poderá expor as súas propias ideas e experiencias.

²¹ Duración do CAP, que ata o de agora debían cursar os aspirantes ao exercicio da docencia no Ensino Secundario.

- Os temas arredor dos que se vaia traballar deben estar ligados ás motivacións, intereses e preocupacións do sector docente. Adecuaranse ás necesidades dos seus destinatarios a través de distintos niveis de especialización e distinta duración (introdución, actualización, especialización).
- É importante, no marco dun plan de formación e perfeccionamento, diversificar as actividades, establecendo convenios con distintas universidades, impulsando congresos, xornadas, seminarios, obradoiros, etc.
- Os programas de formación continua do profesorado deberán priorizar a formación no propio centro, adaptándoa á situación específica do mesmo. Haberán de incrementarse as marxes de autonomía dos centros, permitindo unha maior flexibilidade organizativa e horaria e axudando a establecer e consolidar canles de colaboración coas diferentes institucións implicadas na realidade multicultural.
- Entre outras recomendacións xenéricas a tomar en consideración, cabe citar ademais as seguintes:
 - Aumentar a oferta formativa dirixida ao profesorado que se move en contextos multiculturais e revisar dende esta perspectiva a formación inicial.
 - É necesaria a existencia dun perfil de especialista en Educación Intercultural.
 - Facilitar a investigación e innovación educativas.
 - Fomentar o encontro e intercambio de experiencias entre centros.
 - Ofrecer asesoramento especializado a centros.
 - Crear centros de recursos en educación intercultural.
 - Establecer unha concordancia entre formación permanente e promoción do profesorado.

Á parte dos mencionados, un programa de formación de mestres neste campo, se quere ter éxito, deberá basearse nunha ampla gamma de supostos. Consideran Carbonell, Fornáiz e Darder, (2000:222-223) que antes de facer a tarefa de construción ou dunha orientación de reconstrución social, convén pasar por unha difícil fase de

deconstrución que haberá que saber conducir. Para facilitala, evítase que o profesor se sinta xulgado e condenado polos formadores, eludindo así mesmo ir demasiado de prisa neste proceso. Entre as medidas concretas para mellorar as condicións de traballo dos docentes expostas por Esteve Zarazaga (2000), figura o apoio da Administración aos Seminarios Permanentes, Grupos de Traballo e MRP como motores do cambio educativo. Opina este autor que o labor dos CEP debería centrarse máis na colaboración con estes grupos de traballo, colectivos e permanentes, que no fomento de cursiños presenciais, aos que se asiste durante un determinado número de horas para logo integrarse na mesma práctica educativa. Sleeter (1990; cit. Jordán *et al.*, 2002:104) fala da necesidade de asegurarse un líder cunha clara visión do que o profesorado (e a escola, como tal) está tratando de conseguir. É aconsellábel que este líder estea en conexión dinámica con algún experto externo, que proporcione orientación técnica e visión de conxunto. Marqués (1998), pola súa banda, formula dúas recomendacións sobre o asunto:

1. Considerar a educación intercultural como un dos campos prioritarios nas convocatorias de proxectos de formación en centros, nos proxectos de innovación educativa e na investigación educativa en xeral, promovendo a formación de equipos interdisciplinarios e internivelares que traballen a prol da educación intercultural.
2. Promover programas de colaboración entre equipos de orientación, concellos, traballadores sociais, organizacións de inmigrantes e ONG para traballar na dirección dunha educación intercultural nos centros e dunha mellor integración social dos colectivos de inmigrantes.

Entre as conclusións e propostas de mellora da situación formuladas nos *XI Encontros de Consellos Escolares Autonómicos e do Estado* (Consello Escolar de Galicia, 2000:244-245), maniféstase a urxencia –coa que concordamos– de preparar un ambicioso plan de formación do profesorado que atenda ou poida atender ao alumnado pertencente a minorías étnicas e inmigrantes, así como plans de formación específica en Educación Intercultural que afecten á totalidade dos compoñentes da comunidade escolar. Plausíbel resulta igualmente a súa recomendación á Universidade para que prepare profesionais en Educación Intercultural, persoal de tradución e interpretación das linguas propias do inmigrante que chega ao noso territorio, poñendo en marcha, á vez, proxectos de investigación e desenvolvemento en colaboración coas

administracións autonómica e central. Non menos interesantes resultan algunhas das conclusións dos *XIV Encontros de Consellos Escolares Autonómicos e do Estado* (González Fernández *et al.*, 2003:174), celebrados en Salamanca no ano 2004, a propósito do proveito de:

- Impulsar plans de formación específicos para claustros completos dos centros que acollen alumnado inmigrante, mediante proxectos de formación no propio centro.
- Continuar e afondar no desenvolvemento de liñas prioritarias que promovan o interculturalismo e as medidas de atención á diversidade mediante a concesión de axudas a grupos de traballo, seminarios, etc., para elaborar estudos e crear recursos didácticos adaptados ás características do alumnado inmigrante.
- Promover foros de experiencias, a través de xornadas, congresos, ciclos de conferencias, encontros, etc. orientados a facilitar o contacto e o intercambio de información entre todos os profesionais do ensino que atenden ao alumnado inmigrante, tanto de dentro da propia comunidade como de fóra.
- Creación de bolsas que posibiliten realizar estudos de postgrao ao profesorado para coñecer a cultura nos países de orixe dos inmigrantes.

Excelentes propósitos todos eles que, en ausencia dos orzamentos e os demais medios precisos, soan a ladaíña. Compartimos neste sentido o pesimismo de Barquín (2000:106), quen non cre que nos próximos anos asistamos a unha reestruturación en profundidade das estratexias de formación. Quizabes outros elementos que están afectando ao sistema educativo (caída de matrícula, déficit do sector público, etc.) teñan máis peso na configuración das axencias de formación que os discursos da academia a propósito das necesidades, modelos e perspectiva sobre o desenvolvemento profesional e a formación do docente en xeral.

4.3.3. Mostras de programas de formación en Educación Intercultural

Realizaremos un breve percorrido polos programas de formación do profesorado en Educación Intercultural máis representativos, comentando primeiramente de maneira sucinta varios modelos de planos deseñados por autores clásicos e rematando con algunhas propostas recentes de expertos españois. Entre a multiplicidade de especialistas clásicos que teñen aportado ideas no eido da formación intercultural do

profesorado, seguindo a Domínguez Garrido (2006:139-140), recollemos aos considerados máis sobranceiros: Le Métails, Gundara, Taylor, Banks, Margevica e Auernheimer. O primeiro dos mencionados, Le Métails (2002), considera que a formación inicial e continua han de orientarse a preparar ao profesorado para que afrente as diversas e cambiantes necesidades de todos os seus estudantes. Tal formación ha de levarse a cabo nuns marcos interdisciplinares e multi-institucionais que lle permitan tratar temas emerxentes, transformadores e conflitivos e que lle faciliten cuestionarse os seus valores e supostos persoais e profesionais. Gundara (2002) sinala a readaptación dos modelos e formas de capacitación dos docentes, insistindo na complementariedade entre formación e investigación, integración de redes europeas de formación de docentes e compromiso das Institucións Europeas para elevar a especialización a un postgrao, revitalizando a formación práctica. Taylor (2002) adapta as conclusións do manual de formación inicial do profesorado para nenos de minorías étnicas e sinala que o obxectivo da formación do profesorado é capacitalo para que poida preparar aos estudantes cara ao desenvolvemento nunha sociedade democrática de diversidade cultural na que se valore a todos por igual e poidan ter os mesmos dereitos. Banks (2002) estima que a formación do profesorado necesita novos modelos e coñecementos para traballar nun entorno plural, creando as condicións adecuadas para unha educación intercultural, informando á comunidade escolar e implicándose na súa totalidade. Precísanse novas teorías que se proxecten á realidade e a transformen, cambiando á súa vez os currículos escolares e introducindo novos elementos conectados con outras culturas. Margevica (2003) formula a necesidade de formar ao profesorado no compromiso intercultural e unha implicación e dominio profundo do coñecemento da súa propia cultura e dos participantes no centro, a apertura ás diferenzas, empatía, coñecemento e superación de estereotipos, sensibilidade e colaboración profunda en igualdade con outras culturas, xunto ao desenvolvemento no centro polo menos de dúas ou máis linguas. Auernheimer (2003) evidencia que a formación de profesores para un sistema educativo intercultural é moi local-específica, dependendo de como son profesionalmente formados os docentes para traballar nun sistema educativo plenamente intercultural e con superación dos estándares homoxeneizantes.

Conforme a formulación de Giroux (1990), as cuestións centrais para elaborar unha pedagogía crítica son as que abordan o problema de como podemos axudar aos estudantes, en particular aos das clases oprimidas, a recoñecer que a cultura escolar dominante non é de feito neutral, nin está polo xeral ao servizo das súas necesidades.

Segundo a súa proposta, a formación do profesor crítico como intelectual transformador debería contemplar tres bloques igualmente importantes:

- A adquisición dunha bagaxe cultural ampla e sólida, de nidia orientación política, que lle permita realizar con rigor unha análise crítica do contexto e do mundo.
- O desenvolvemento das capacidades de reflexión crítica sobre a práctica para desvelar as ideoloxías, supostos e consecuencias das prácticas educativas cotiás e de autonomía profesional para planificar a intervención educativa e sometela á consideración pública.
- A práctica das actitudes que definen ao intelectual transformador: a actitude crítica, de investigación e de mellora das propias prácticas, o compromiso ético e político coa educación, con todos os alumnos e coa sociedade, e o traballo cooperativo.

Burstein e Cabello (1989; cit. por Jordán *et al.*, 2002:120) presentan un programa que se canaliza a través de catro vías:

- A. Adquisición de conciencia das propias actitudes e crenzas acerca da educación dos nenos diferentes.
- B. Adquisición de coñecementos sobre os alumnos culturalmente diversos.
- C. Consecución de habilidades para adaptar a ensinanza.
- D. Práctica da reflexión a través de todo o programa.

Marcelo (1994:262-263) reproduce a proposta que realiza García²² (cadro 4.2) en canto aos contidos da formación inicial, clasificándoos en tres categorías: Teoría, Sociedade e Clase.

Lynch (1989; cit. Marcelo, 1992:515) entende que os profesores deberían adquirir coñecementos nas seguintes áreas:

²² García, E. (1990) Educating Teachers for Language Minority Students, en Houston, R. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 717-729. New Cork, Macmillan.

Cadro 4.2

Contidos de formación inicial en Educación Intercultural

A. Teoría

1. Coñecer unha variedade de definicións de cultura.
2. Coñecer varias visións da diversidade cultural (por exemplo, deprivación cultural vs. diferenza cultural).
3. Coñecer varios enfoques do estudo da cultura.
4. Coñecer diferentes métodos e técnicas útiles no estudo da cultura na escola e na comunidade.
5. Coñecer os conceptos de relativismo cultural e etnocentrismo.
6. Coñecer os conceptos de enculturación, aculturación, asimilación e biculturalismo, e coñecer como se relacionan estes conceptos co grupo hexemónico e a cultura da maioría.
7. Coñecer os conceptos de cultura nacional, cultura dominante e cultura minoritaria, e coñecer como se relacionan estes conceptos co grupo hexemónico e a cultura da maioría.
8. Coñecer o concepto de etnia.
9. Coñecer as ideas básicas arredor das relacións entre cultura e educación.
10. Coñecer o rol do profesor como transmisor e axente cultural.
11. Evitar estereotipos na presentación de información cultural, presentándoa dentro dun enfoque comparativo (por exemplo, dentro dunha perspectiva global).

B. Sociedade

12. Coñecer o desenvolvemento histórico e os grupos culturais na sociedade.
13. Coñecer algúns efectos positivos e negativos da diversidade cultural no desenvolvemento histórico e cultural da sociedade.
14. Coñecer algunhas distincións entre características de clase social e atributos culturais dos grupos culturais dominantes e minoritarios.
15. Coñecer algunhas semellanzas e diferenzas entre as culturas maioritaria e minoritaria, así como o conflito potencial e as oportunidades que proporcionan para os grupos sociais.
16. Coñecer aspectos clave dos estilos de vida dos grupos maioritarios e coñecer a súa compatibilidade cos estilos de vida dentro da comunidade local.
17. Coñecer as tradicións culturais, tanto comúns como diferentes dentro dos grupos culturais.
18. Coñecer o pasado e o presente das circunstancias de dominación cultural.
19. Coñecer os patróns de migración, emprego, educación e mobilidade social.
20. Coñecer sobre o pasado e o actual desenvolvemento social, cultural, literario e político dos grupos.
21. Coñecer as contribucións dos grupos ao desenvolvemento cultural da sociedade.
22. Coñecer as ideas básicas en relación á comunicación intercultural.
23. Ter unha actitude positiva cara a diversidade cultural.
24. Apreciar as contribucións dos grupos minoritarios ao desenvolvemento da sociedade.

C. Clase

25. Coñecer diferentes métodos e modelos de formación intercultural e a súa aplicabilidade á educación bilingüe.
26. Coñecer o efecto potencial das variábeis culturais e socioeconómicas nas actitudes, valores e condutas dos alumnos.
27. Coñecer as fontes potenciais de conflito na interacción intercultural e na escola, así como coñecer a forma de desenvolver unha interacción positiva.
28. Incorporar nas actividades curriculares materiais e outros aspectos do ambiente instrucional.
29. Animar a interacción intercultural a través do uso de métodos e técnicas apropiados.
30. Demostrar comprensión de diferentes estilos de comunicación verbais e non verbais.
31. Demostrar sensibilidade cara as diferenzas culturais entre alumnos, pais, persoal docente, e crear un ambiente para desenvolver dita sensibilidade noutros.
32. Ter unha actitude positiva cara aos grupos culturais representados na escola.
33. Ter unha actitude contraria aos estereotipos.
34. Apreciar a herdanza cultural dos grupos.

Fonte: García (1990; cit. Marcelo, 1994:262-263).

Coñecemento humano, social e económico. Información sobre composición e estrutura da sociedade, os sistemas económicos e políticos, e as súas interrelacións. Conceptos como migración, democracia, totalitarismo, república, monarquía.

Coñecemento estético e creativo. A forma como os seres humanos teñen utilizado a imaxinación, individual e colectivamente para crear dende diferentes medios.

Coñecemento lingüístico. O coñecemento doutras linguas como representación de formas de vida, como forma alternativa de construción da realidade. Coñecemento da linguaxe falada, escrita, oída e lida. Así mesmo inclúe tanto a palabra escrita como outros medios: películas, televisión, arqueoloxía.

Coñecemento matemático, científico e tecnolóxico. Necesidade de que os membros dunha comunidade coñezan os progresos científicos dos membros da súa colectividade, vantaxes e perigos do progreso.

Coñecemento moral, ético e espiritual. Aprender diferentes tradicións filosóficas e relixiosas e o seu impacto na moralidade. Aprender a diferenza entre legalidade e moralidade.

Coñecemento físico e ambiental. Coñecemento da interdependencia entre os seres humanos e o planeta, os animais, o ecosistema e a biosfera. Aprender coñecementos sobre saúde, nutrición, desenvolvemento sostido e conservación e protección do medio ambiente.

O modelo de formación do profesorado que propón G. Gay (1986; cit. Jordán, 1992a:28 e Jordán *et al.*, 2002:116-118) sostén que, polo menos, deberían terse en conta catro dimensións ou perspectivas:

- B. *Competencia cognitiva* acerca desta temática. Familiarización coa “teoría” da educación intercultural, mediante a lectura de obras clave neste eido.
- C. *Coñecemento e compromiso respecto a unha filosofía* da educación multicultural. Trátase dunha clarificación dos valores que deben animar a práctica no campo da Educación Multicultural, así como o compromiso actitudinal en coherencia coa opción tomada.

D. Adecuado *coñecemento das culturas* presentes. Ademais doutros aspectos, o profesor debería coñecer minimamente –a fin de practicar unha educación diferenciada– os valores centrais destas culturas; os modos típicos de socialización e –en consecuencia– os peculiares estilos de aprendizaxe que xera cada un deles; e igualmente a problemática social, política, económica, relixiosa... que os acompaña, especialmente en circunstancias migratorias.

E. *Competencia pedagóxica*. Dominio dun conxunto de estratexias pedagóxicas que lles permitan intervir con éxito e calidade neste tipo de prácticas educativas. Entre outras:

- Prácticas supervisadas en proxectos ou experiencias de educación multicultural.
- Repertorio variado de estratexias metodolóxicas para facilitar o labor de adaptación da ensinanza ás diferenzas culturais dos alumnos.
- Competencia para diagnosticar as necesidades educativas desta categoría de alumnos, así como para avaliar as súas realizacións escolares.
- Saber xulgar criticamente os libros de texto.
- Aprender a manter relacións positivas con todos os alumnos, pero especialmente cos minoritarios, así como coas súas familias.

Algúns dos máis destacados especialistas españois en Educación Intercultural (Marcelo, 1992; Besalú, 2002a; Jordán *et al.*, 2002, 2004; Aguado, 2003) formulan diferentes propostas de programa de formación, basicamente coincidentes, que atenden, en coherencia coa tradicional clasificación dos contidos curriculares –conceptuais, procedementais e actitudinais–, ás tres dimensións clásicas dos programas de formación do profesorado. Como mostra dos mesmos, velaquí os elementos principais do modelo presentado por Jordán *et al.* (2002, 2004):

A. Dimensión cognitiva ou teórica

A formación debería comezar polo exame crítico dos temas e teorías que permitan comprender a complexidade do feito multicultural e da educación intercultural: cultura e identidade; estereotipos e prexuízos, racismo e antirracismo; marxinação,

exclusión e igualdade de oportunidades; nacionalismo, comunitarismo, liberalismo, democracia e cidadanía; modelos de educación intercultural e políticas sociais de integración dos inmigrantes. Outra compoñente desta formación sería a exploración dun universo cultural distinto ao propio, fundamentalmente porque propicia o contacto e a interacción con persoas, inmigrantes ou non, pertencentes a outras culturas. Máis especificamente, os mestres precisan coñecer as culturas en que teñen sido socializados os seus alumnos diferentes se non queren caer no fatídico hiato cultural. Agora ben, facer *compatíbel* a práctica educativa coa(s) cultura(s) dos nenos a quen se ensina non significa que deba haber unha *congruencia* completa entre ambas realidades, senón o logro dun *axuste* da educación ás características culturais propias deses nenos.

Esta dimensión subdivídese á súa vez noutras dúas:

1. Informativa. Coñecementos básicos acerca do entorno cultural dos seus novos alumnos: tipo de socialización-educación-orixinario recibido da familia e a escola; as percepcións e expectativas que teñen os pais sobre a educación escolar no país de acollida; os valores e pautas de conduta das culturas de orixe máis relacionadas cos procesos académicos-formativos-escolares; as dimensións legais máis vinculadas ao campo educativo e os trazos máis relevantes e auténticos das culturas máis representativas do alumnado do centro. A consideración destes aspectos pode contribuír, en opinión de García Garrido *et al.* (1998), á formación no profesorado de actitudes positivas e á modificación das actitudes indiferentes ou desfavorábeis que se poidan manifestar na súa práctica docente.
2. Crítica. Para superar o perigo de asimilación acrítica a que pode conducir o ofrecemento de información a xeito de mosaico de saberes atomizados e xustapostos e, polo contrario, contribuír a remover e transformar os esquemas mentais asumidos polos profesionais da educación, convén un debate activo sobre unha serie de temas clave: *relativismo cultural*, *xenofobia*, *identidade persoal-cultural* dos alumnos inmigrantes de “segunda xeración”, a noción de *diversidade*, e mesmo sobre o que se entende ou debería entender por *educación intercultural*.

B. Dimensión técnico-pedagóxica

Adquisición de competencias para intervir eficazmente no éxito escolar e social de todos os educandos. Non se trata de inventar nada, senón de recrear a mellor tradición pedagóxica, aquela que sempre tivo claro que para educar ás persoas hai que coñecelas, respectalas e acollelas na súa diversidade: a educación intercultural non é máis que unha educación de calidade para todos.

Algunhas das estratexias organizativo-didácticas para atender o mellor posíbel ao alumnado dende o punto de vista académico-pragmático a adquirir serían as seguintes:

1. Elaborar currículos interculturais. Partindo dun PEC con sensibilidade intercultural, establecer as directrices básicas para elaborar plans de acollida, de acción tutorial, de formación continua do profesorado en educación intercultural, e mesmo preparar aos docentes para traballar a interculturalidade de forma explícita a través das diversas áreas curriculares.
2. Mellorar o éxito escolar a través de metodoloxías cooperativas que, aplicadas con sensibilidade e flexibilidade, poden contribuír a unha distribución do éxito académico entre un alumnado culturalmente heteroxéneo.
3. Preparación para tratar de forma adecuada ao alumnado inmigrante que se incorpora tardiamente ás nosas escolas.
4. Formación para o deseño e posterior posta en práctica dun plan de acollida de alumnos e pais minoritarios.
5. Outros aspectos: maneira de afrontar conflitos de orixe étnica-cultural, forma de analizar criticamente os libros de texto, capacidade para elaborar ou utilizar materiais adecuados para atender a diversidade cultural do alumnado, etc.

C. Dimensión emocional-actitudinal-moral

O aspecto máis relevante e delicado que convén traballar neste proceso formativo –e tamén o máis indixente hoxe por hoxe– é o cambio de actitudes. Tanto os estudantes como os profesionais da educación posúen unhas concepcións e crenzas asentadas e interiorizadas respecto de moitas cuestións profesionais e culturais, adquiridas na súa vida anterior e paralela á súa formación profesional e compartidas con

moita outra xente. Precisamente por elo é necesaria unha especie de resocialización para facelos conscientes dos seus propios valores e actitudes para modificalos, se é preciso, en sintonía e coherencia cos obxectivos da educación intercultural. Trátase de adquirir unha disposición ou vontade para relativizar os nosos propios valores, crenzas e comportamentos, aceptando a existencia doutras culturas tan válidas como a nosa, fundamentalmente a través de:

1. Unha actitude reflexiva sobre un mesmo.
2. Enfoque socioafectivo e análise grupal de casos.
3. Observación e colaboración con profesorado experto.

A xeito de exemplos, recollemos a seguir, de maneira esquemática, tres programas concretos de formación do profesorado neste campo. O programa do Grupo Inter²³ (2005) organiza os contidos en oito módulos que, a través da combinación de teoría e práctica, e dende perspectivas distintas, céntranse en como introducir o enfoque intercultural na práctica educativa:

1. Educación obrigatoria.
2. Diversidade vs. homoxeneidade na escola.
3. Escola, familia e comunidade.
4. Presupostos teóricos.
5. Políticas educativas.
6. Avaliación e calidade.
7. Estrutura e organización escolar.
8. Estratexias de ensinanza e aprendizaxe.

Glosario

O modelo de formación do profesorado de Ciencias Sociais de Educación Secundaria ante a interculturalidade, proposto por Domínguez Garrido (2006:142-151), aborda as seguintes dimensións:

- I. *Identidade e autodesenvolvemento profesional.* A actuación profesional, ante a necesidade de aplicar prácticas formativas interculturais, hase centrar tanto na arquitectura da identidade persoal, como nos seus compoñentes máis

²³ Equipo de investigación formado por profesores e bolseiros da Facultade de Educación da UNED.

determinantes: crenzas, concepcións, actitudes, percepcións, pensamentos, sentimentos, emocións, etc., que sintetizan a estrutura persoal e socio-didáctica do profesorado.

- II. *Desenvolvemento colaborativo.* A modalidade básica para alcanzar unha plena implicación do profesorado na interculturalidade é asumir e desenvolver culturas de colaboración como ecosistemas de desenvolvemento do profesorado, para entender as novas culturas da aula e construír cos colegas contornos de aprendizaxe e convivencia plenamente compartidos.
- III. *Desenvolvemento persoal e afectivo-emocional.* As emocións están integradas na tarefa de ensinanza e requiren unha toma de conciencia e unha apertura para comprendelas e proceder dende o maior equilibrio posíbel. A emerxencia do discurso innovador e solidario entre varias culturas reconece que a súa base máis relevante é o aporte dun equilibrio emocional tanto para discutir as distancias con outras culturas como para establecer os camiños adecuados de pensamento e acción en colaboración.
- IV. *Desenvolvemento do coñecemento didáctico e o saber práctico xeo-histórico da aula.* A especificidade da Área de Ciencias Sociais require seleccionar, organizar e adaptar os saberes atendendo ás necesidades da Interculturalidade e á gran riqueza de culturas plurais na aula.
- V. *A formación como proceso de indagación persoal e colaborativa.* Un aspecto xerador de modelos de formación de docentes é a indagación, ligada ao modelo clásico do docente investigador que reflexiona con rigor o proceso de ensinanza-aprendizaxe, base para a actualización e o desenvolvemento profesional, imprescindible para alcanzar unha adecuada identidade persoal, levar a cabo os procesos de autodesenvolvemento e, en colaboración, abrir a institución educativa aos plans e modalidades máis comprometidos coa interculturalidade.
- VI. *O saber xeo-histórico xerador da formación: Intercultura e actualización conceptual.* A formación do profesorado na didáctica específica hase de completar cunha formación no saber integrador dende bases interculturais, que representa o esforzo de aprender vinculado cos verdadeiros problemas e necesidades dos

estudantes e das diferentes culturas para o pleno desenvolvemento dun proceso de ensinanza-aprendizaxe intercultural.

VII. *Implicación co principio de Interculturalidade explicitado.* A institución educativa vívese como intercultural ao ofrecer oportunidades reais a cada cultura para ser explicitada e á común como o escenario de encontro para todos os integrantes no proxecto institucional democrático e en convivencia do centro educativo.

E por último, o programa formativo do profesorado na dimensión intercultural proposto por López Reillo (2006:225) presenta os seguintes obxectivos, contidos e metodoloxía:

Obxectivos

- Construír un coñecemento adecuado acerca do concepto de cultura e as súas implicacións sociais e educativas.
- Adquirir competencias para a comprensión da identidade cultural das persoas.
- Ser capaz de comunicarse adecuadamente co alumnado.
- Adquirir habilidades de comunicación, colaboración e organización co resto do equipo docente.
- Adquirir habilidades para deseñar, poñer en práctica e avaliar proxectos que desenvolvan a dimensión intercultural da educación.
- Ser capaz de valorar e desenvolver a dimensión intercultural no currículo.

Contidos

- A mediación e a resolución de conflitos no ámbito educativo adolescente.
- Culturas de orixe do alumnado.
- Posta en práctica de unidades didácticas que teñan en conta a interculturalidade.
- A política educativa e o modelo de educación intercultural.
- Estratexias de colaboración co profesorado.

- Elaboración de unidades didácticas que teñan en conta a interculturalidade.
- Aprendizaxe cooperativa.
- Interacción e comunicación con outros profesionais.
- Interacción e comunicación co alumnado.
- Estratexias de investigación na aula.
- Desenvolvemento evolutivo nas áreas cognitiva, emocional e moral do alumnado.
- Deseño, posta en práctica e avaliación de proxectos propios.
- Principios metodolóxicos.

Metodoloxía

- Análise de casos reais.
- Propostas que relacionan a experiencia adquirida como profesorado con novas proposicións de ensinanza.
- Traballo en grupos cooperativos.
- Exercicios de simulación.
- Principios metodolóxicos adecuados para a formación de adultos e adultas con experiencia.

Cumprido o obxectivo de fundamentar teoricamente a investigación empírica obxecto da segunda parte, con este capítulo remata a primeira sección do traballo. As vindeiras páxinas están destinadas a reflectir as circunstancias e resultados da nosa aproximación práctica á formación en Educación Intercultural do profesorado dos centros públicos de Educación Infantil e Primaria de Galiza.

PARTE SEGUNDA

**A FORMACIÓN DO PROFESORADO EN
EDUCACIÓN INTERCULTURAL NA
COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALIZA. UN
ESTUDO NA EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA**

CAPÍTULO 5

FORMACIÓN DO PROFESORADO E AVALIACIÓN DE NECESIDADES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL. A DIMENSIÓN EMPÍRICA DO ESTUDO

5. 1. Introducción

5.1.1. Oportunidade do estudo

Porqué encetamos esta investigación? Entre a multiplicidade de móbiles que, en diferente medida, de seguro terán influído na nosa decisión, damos como válidos cada un dos tres tipos de motivacións para investigar enumerados por Fox (1981:58): “É perfectamente posíbel que atopemos un problema cuxos resultados potenciais esperten a nosa curiosidade, que sirva para cubrir parcialmente os requisitos académicos que necesitamos, e cuxa execución nos ensine unha gran cantidade de cousas sobre o proceso de investigación”.

En todo caso, atopámonos situados –ou eso cremos– dentro do marco das catro regras obvias para a elección do argumento de tese que sinala Eco (1999:25): “que o tema corresponda aos intereses do doutorando, que as fontes ás que se recorra sexan accesíbeis, que as fontes a que se recorre sexan manexábeis e que o cadro metodolóxico da investigación estea ao alcance do doutorando”.

Entendemos que a materia elixida reúne unha serie de características que xustifican a súa abordaxe. Entre elas, destacamos as seguintes:

1. Actualidade

A investigación parécenos oportuna no tempo porque empeza a calar na conciencia do profesorado, e da sociedade en xeral, a necesidade de abordar adecuadamente o fenómeno da inmigración. A chegada de alumnado estranxeiro ás nosas aulas é un indicador, entre moitos outros, de que vivimos momentos de cambio social e educativo. Como ensinantes comprometidos coa función docente, consideramos que a formación do profesorado é un elemento clave para adaptarse a eses cambios. Ao carón da boa disposición e intencións dos protagonistas, para lograr o éxito na tarefa educativa requírese formación e traballo en equipo.

2. Interese contextual

Aínda que con certo atraso e dunha maneira moito máis gradual que outras Comunidades Autónomas do país, nos últimos anos Galiza estase incorporando

paseniñamente a unha nova realidade, a da multiculturalidade, á que contribúen, significativamente, os continxentes migratorios.

3. Posibilidade de ofrecer propostas de intervención

Consideramos que o noso traballo pode ser útil aportando propostas contextualizadas e realistas para a elaboración dun programa eficaz de formación do profesorado en Educación Intercultural.

4. Motivacións e intereses persoais

A traxectoria profesional de moitos anos de exercicio docente permítenos transitar por unha área coñecida, remover en inquiredanzas, intereses e vivencias que nos son propios e emitir xuízos con algún coñecemento de causa. A experiencia que nos proporciona o feito de traballar durante os últimos cursos nun centro educativo cunha significativa porcentaxe de alumnado de procedencia inmigrante¹, levounos a sospeitar da falta de preparación docente para empezar a xestionar, tamén pedagoxicamente, o fenómeno da diversidade cultural.

5. Ausencia de investigacións sobre o tema en Galiza.

Se nos circunscribimos ao ámbito do ensino básico, para atopar algunha investigación empírica sobre a formación docente en Galiza, temos que remontarnos un cuarto de século, ao momento no que a profesora Montero Mesa (1985) presentara un estudo avaliativo das necesidades de formación do profesorado de EXB. No eido da formación específica en Educación Intercultural, practicamente está todo por facer.

5.1.2. Propósito da investigación

Os obxectivos que pretendemos abordar coa nosa investigación poden esmiuzarse en tres:

1. Coñecer a opinión do profesorado de Educación Infantil e/ou Primaria en Galiza respecto da atención á diversidade cultural nas aulas.
2. Realizar un diagnóstico das necesidades de formación deste profesorado en perspectiva intercultural.

¹ CEIP A Lomba, sito en Vilagarcía de Arousa (Pontevedra).

3. Propoñer criterios para a elaboración de plans de formación permanente do profesorado neste ámbito.

5.1.3. Metodoloxía da investigación científica

De forma xeral, Ketele e Roegiers (1995:101) definen a investigación como un proceso contrastado e orientado sistemática e intencionalmente a innovar ou a aumentar o coñecemento nun dominio determinado. Podemos entender por investigación unha particular forma de mirar, consistindo os métodos de investigación en modos diferentes de responder a preguntas distintas sobre o mesmo fenómeno, ofrecéndonos o coñecemento así construído unha faceta da realidade configurada desde un determinado prisma. Ten a consideración de investigación científica unicamente aquela “actividade humana orientada á descrición, comprensión, explicación e transformación da realidade social a través dun plan de indagación sistemática” (Del Rincón *et al.*, 1995:19). Nesta mesma liña, Kerlinger (1975:7) afirma que a investigación científica é unha investigación sistemática, controlada, empírica e crítica, de proposicións hipotéticas sobre as supostas relacións que existen entre fenómenos naturais.

Diversos autores (Bisquerra, 1989a; Tejedor, 1990; Sierra Bravo, 1995) coinciden en definir a ciencia como o conxunto organizado de coñecementos sobre a realidade observábel que foron adquiridos utilizando o denominado método científico, en torno a unha estrutura formada por hipóteses, leis, teorías e paradigmas. A característica que distingue á ciencia doutros tipos de coñecemento é precisamente o uso do método científico, que consiste en formular cuestións ou problemas sobre a realidade do mundo e os homes, con base na observación da realidade e a teoría xa existente, en anticipar solucións a eses problemas e en contrastalas ou verificalas coa mesma realidade, mediante a observación, clasificación e análise dos feitos (Tejedor, 1988:228).

Deste xeito, os obxectivos da ciencia, en relación ao seu campo de actuación, a realidade deste mundo, son catro: analizar, explicar, prever ou prognosticar e actuar (Sierra Bravo, 1995). Cohen e Manion (1990) asignanlle á ciencia as seguintes características:

- Determinismo. Os feitos teñen causas e a ciencia avanza na crenza de que estes vencellos causais poden finalmente descubrirse e entenderse, o que permite explicar os feitos en termos dos seus antecedentes.
- Empirismo. Certas clases de coñecemento fiábel só poden obterse pola experiencia.
- Principio de economía. É preferíbel dar conta dun fenómeno mediante dous conceptos en vez de con tres; unha teoría sinxela é preferíbel a unha complexa.
- Xeneralidade. O científico aspira a xeneralizar o achado observado no particular a todo o mundo.

Entre as diferentes metodoloxías utilizadas na investigación social e educativa debiamos escoller a que mellor se adecuara á abordaxe do noso problema, é dicir cal ou cales nos proporcionarían o marco de referencia máis apropiado para conseguir os obxectivos propostos. A este respecto, Arnal *et al.* (1994) interpretan que a pregunta e a natureza do problema en estudo son as que condicionan a elección do paradigma², determinando as características das formulacións, procesos, técnicas e instrumentos metodolóxicos utilizados. De maneira xeral, á hora de enmarcar unha investigación, as diversas correntes de pensamento (Empirismo, Materialismo dialéctico, Positivismo, Estruturalismo, Fenomenoloxía, etc.) xurdidas ao longo da Historia, dende a segunda metade do século XX polarízanse en dous enfoques principais: o enfoque cuantitativo e o enfoque cualitativo.

Fundamentado no método hipotético-dedutivo, o enfoque cuantitativo, tamén chamado positivista, toma os métodos das ciencias físiconaturais como modelo do coñecemento científico. Segundo esta perspectiva, o obxectivo da investigación é explicar, predicir e controlar os fenómenos. Establécense unha serie de hipóteses que soen ser suposicións da realidade e deséñase un plan para sometelas a proba, mídense os conceptos incluídos nas hipóteses e transfórmanse as medicións en valores numéricos, para analizarse posteriormente con técnicas frecuentemente estatísticas e extraer os

² O concepto de paradigmas procede de Kuhn (1987:13), quen os considera como realizacións científicas universalmente recoñecidas que, durante certo tempo, proporcionan modelos de problemas e solucións a unha comunidade científica. Patton define un paradigma como unha visión do mundo, unha perspectiva xeral, un modo de esmiuzar a complexidade do mundo real. Os paradigmas son tamén normativos: sinalan ao profesional o que ha de facer sen necesidade de prolongadas consideracións existenciais ou epistemolóxicas (Patton, 1978:203; cit. Reichardt e Cook, 1986:28).

resultados a un universo máis amplo (Albert Gómez, 2006:37). Se os resultados da investigación son consistentes coas hipóteses, xérase confianza nesa teoría e, en caso contrario, desbótase.

Pola súa parte, a metodoloxía cualitativa, baseada na fenomenoloxía, segundo Albert Gómez (2006:146), oríentase a describir e interpretar os fenómenos sociais e educativos, interesándose polo estudo dos significados e intencións das accións humanas dende a perspectiva dos propios axentes sociais. Sérvese das palabras, das accións e dos documentos orais e escritos para estudar as situacións sociais tal e como son construídas polos participantes. Os datos recóllense de forma natural e preguntando, visitando, mirando, escoitando e non no laboratorio ou outros lugares controlados. O investigador sitúase no lugar natural no que ocorre o suceso.

Hai ensaístas para quen os termos *métodos cuantitativos* e *métodos cualitativos* significan moito máis que unhas técnicas específicas para a recollida de datos, para quen o debate é un choque entre paradigmas metodolóxicos, aos que está ligada cada unha das concepcións en desavianza. Se dende a perspectiva cuantitativa, segundo afirma Álvarez Méndez (1986:20), interesa primordialmente a *explicación* causal derivada dunhas hipóteses dadas, dende a cualitativa interesa a *comprensión* global dos fenómenos estudados na súa complexidade. Do paradigma cuantitativo experimental dise que posúe unha concepción global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, obxectiva, orientada aos resultados e propia das ciencias naturais. Ven caracterizado por ser independente e alleo ao fenómeno investigado para así poder asegurarse a obxectividade dos procedementos e da súa interpretación. En consecuencia, usa deseños complexos e sofisticados que esixen que o obxecto de estudo sexa coidadosamente estruturado e definido e cuxa avaliación será, polo tanto, empírica, obxectiva e o máis libre posíbel de xuízos de valor. En contraste, do paradigma cualitativo-naturalista afirmase que postula unha concepción global fenomenolóxica, indutiva, estruturalista, subxectiva, orientada ao proceso e propia da antropoloxía social. Neste paradigma si se interacciona co fenómeno a investigar; a razón é a necesidade de comprender as relacións que se dan na realidade estudada. A preocupación desta outra perspectiva na investigación xira arredor da comprensión do que sucede nunha realidade determinada, tendo como referente fundamental a perspectiva dos propios protagonistas. Nesta liña non se cuestiona tanto a obxectividade e a verificación empírica como o descubrimento dos aspectos significativos da experiencia humana. En palabras de Filstead (1986:66), o

paradigma cuantitativo emprega un modelo pechado, de razoamento lóxico dedutivo dende a teoría ás proposicións, a formación de conceptos, a definición operacional, a medición das definicións operacionais, a recollida de datos, a comprobación de hipóteses e a análise. O paradigma cualitativo constitúe un intercambio dinámico entre a teoría, os conceptos e os datos con retroinformación e modificacións constantes da teoría e dos conceptos, baseándose nos datos obtidos.

Guba (1983) resume as diferenzas fundamentais entre ambos paradigmas en tres aspectos básicos:

- a) A natureza da realidade: para uns obxectiva e fragmentábel en partes independentemente manipulábeis; para outros subxectiva, dinámica e interactiva.
- b) A natureza da relación investigador-obxecto: uns reforzan a distancia entrambos e outros potencian a súa relación.
- c) A natureza dos enunciados legais: hainos que tentan xeneralizar relegando a un segundo plano a acción de influencia do contexto (coñecemento nomotético), e hainos que non buscan xeneralizacións senón referir o seu coñecemento ás peculiaridades do contexto (coñecemento ideográfico).

Para Cook e Reichardt (1986), sen embargo, a consideración como antagónicos destes dous tipos de métodos constitúe un erro, concluindo que os atributos dun paradigma non se achan intrinsecamente ligados nin aos métodos cualitativos nin aos cuantitativos, cobrando vital importancia na elección tanto as características do entorno específico como as esixencias da situación de investigación de que se trate. A polémica entre métodos cuantitativos e cualitativos, segundo estes autores está viciada de raíz: a) confúndese método con paradigma; b) afirmase a radical oposición entre os dous paradigmas; c) ocúltase a posibilidade de utilización conxunta. Na discusión debería distinguirse entre nivel paradigmático e nivel metodolóxico. Deste xeito queda máis clara a súa complementariedade metódica. Ningún dos dous enfoques é intrinsecamente mellor ca o outro, e ambos resultan igualmente valiosos. Trátase en suma de complementalos sen confundilos (Cook e Reichardt, 1986:14): cando unha investigación trata con grandes masas de datos e se esperan dela resultados matematicamente interpretábeis e onde se poidan identificar os atributos medíbeis, e

poden deseñarse e desenvolverse instrumentos para medilos, o método experimental será o máis acaído. Agora ben, cando se busca comprender o comportamento dos suxeitos envoltos nun proceso, intentando captar o propio proceso na súa totalidade, as interaccións e significados dos suxeitos entre si e dos suxeitos co medio ambiental, sen deixar de lado variábeis imprevistas que nalgún momento do desenvolvemento da investigación resulten incómodas ou parezan revestir escaso valor, o máis apropiado será partir dun enfoque cualitativo.

Ningún método ten o monopolio das respostas correctas e non cabe situar nunha posición inferior a calquera deles. Diversos autores (Álvarez Méndez, 1986; Filstead, 1986; Reichardt e Cook, 1986) entenden, polo contrario, que cabe obter grandes vantaxes da combinación creativa de métodos cualitativos e cuantitativos na investigación avaliativa. Precisamente, pese a unha longa tradición caracterizada por un forte desequilibrio entre as dúas tendencias, que inclinaba a balanza do lado experimental debido ao desenvolvemento e influencia do positivismo, os intentos de aproximación e achegamento entre metodoloxías contrapostas constitúen unha peculiaridade da investigación actual, caracterizada pola complementariedade metodolóxica entre distintos enfoques.

Na investigación educativa presente non só se acepta a utilización dos paradigmas positivista e interpretativo, senón que son moitas as autoras e autores que lle engaden unha terceira alternativa: o interpretativo-crítico ou sociocrítico, que procura asumir as bondades dos anteriores e minimizar as súas limitacións, tendendo unha ponte entre a obxectividade e a subxectividade. A finalidade da ciencia non ha de ser soamente explicar e comprender a realidade, senón contribuír á alteración da mesma. Esquemáticamente enunciados, no cadro 5.1 recóllense tres grandes modelos metodolóxicos, que dan lugar a distintos tipos de investigación.

Cadro 5.1

Esquema de metodoloxías e tipos de investigación educativa

Metodoloxías	Tipos de investigación
Empírico-analítica (cuantitativa)	Experimental Cuasi-experimental Ex-post-facto
Construtivista (cualitativa)	Fenomenolóxica Interaccionismo simbólico Etnográfica Teoría fundamentada Etnometodoloxía Fenomenográfica
Sociocrítica (cualitativa)	Investigación-acción Participativa Colaborativa Feminista

Fonte: Del Rincón *et al.* (1995:27).

No método científico, segundo Arnau Gras (1980:106-107), tradicionalmente distínguense tres planos de estudo:

- Nivel teórico conceptual. Inclúe, ademais de todo o relacionado co marco teórico referencial, a fase de formulación do problema e das hipóteses de investigación.
- Nivel técnico-metodolóxico. Decisión sobre a metodoloxía de investigación, técnicas e instrumentos de recollida e análise de datos, etc.
- Nivel estatístico-analítico. Tratamento estatístico dos datos recollidos e posterior extracción de conclusións.

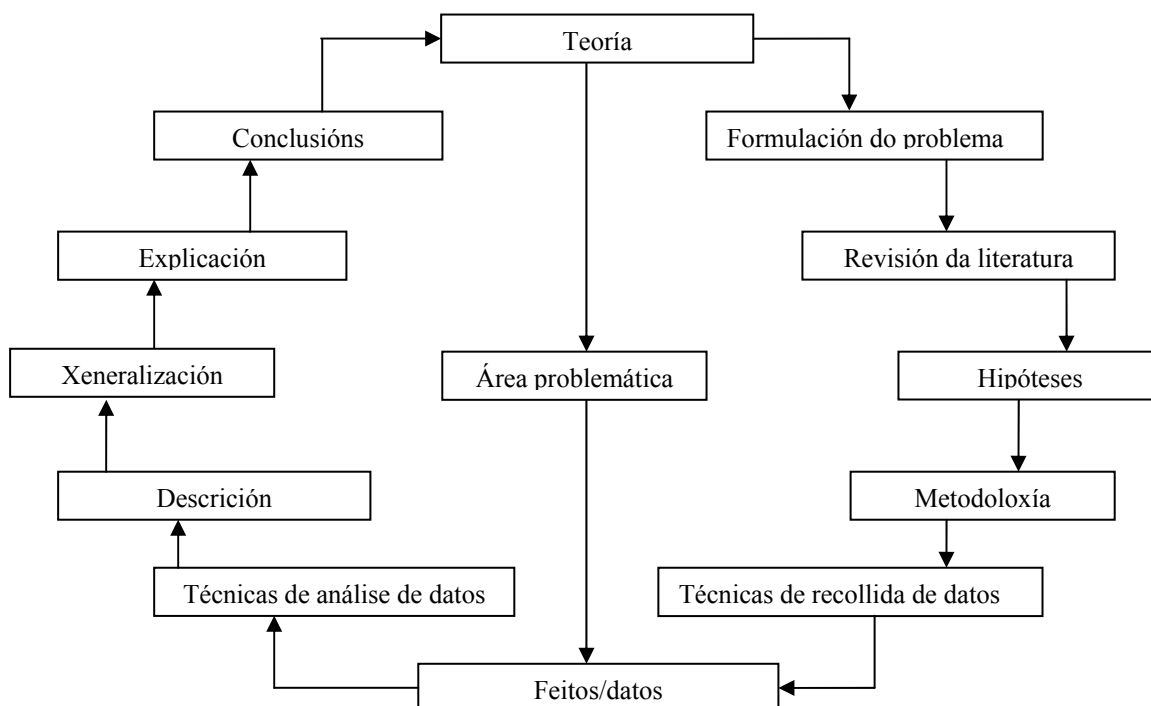
No proceso de investigación, por razóns metodolóxicas e didácticas, consideramos unha serie de pasos conectados de maneira lóxica e coherente, se ben na práctica prodúcese un progreso multidimensional no que “moitas das etapas de que consta, aínda que son distintas e empezan en momentos distintos, solápanse no tempo, executándose simultaneamente varias delas” (Fox, 1981:51). Non se trata, segundo Bisquerra (1989a:19), dun proceso lineal senón polo contrario dun ir cara adiante e cara atrás na aplicación das fases. En función de novas achegas pódense redefinir os problemas, reformular as hipóteses e revisar o deseño.

As etapas ou trámites do método de investigación científica enumerados por diferentes autores (Asimov, 1979; Fox, 1981; Bisquerra, 1987; Bunge, 1989) a penas difiren entre si, presentando o seguinte esquema:

1. Establecemento do problema.
2. Reunión de datos, documentación e revisión bibliográfica.
3. Formulación dunha xeneralización provisional, ou hipótese, que describa o problema.
4. Deseño dun procedemento para a posta a proba da/s hipótese/s.
5. Establecemento das conclusións da investigación.

Este esquema de investigación, que seguiremos no noso estudo, coincide en liñas xerais co desenvolto graficamente por Arnal *et al.* (1994:51), na secuencia de fases recollida na figura 5.1.

Figura 5.1
Perspectiva xeral do proceso de investigación



5.2. O problema de investigación

5.2.1. Formulación do problema

O proceso de investigación iníciase arredor dunha área problemática da que se extrae o problema de investigación, isto é, unha pregunta ou un interrogante sobre a realidade, que expresa unha incerteza á que se tentará responder mediante a investigación. A formulación do problema supón clarificar: a) que é exactamente o que se pretende analizar: cales son os obxectivos xerais e específicos da investigación; b) que razóns motivaron a elección dese problema concreto; e c) a xustificación de dita escolla, relacionándoa coa relevancia e transcendencia da investigación (Cea D’Ancona, 1996:82-83). Kerlinger (1975:12) resume as condicións que debe satisfacer un problema para que poida ser obxecto de estudo científico nas tres seguintes: 1) expresará unha relación entre dúas ou máis variábeis; 2) a formulación debe ser clara, sen ambigüidades, e a ser posíbel en forma de pregunta; 3) debe permitir verificación empírica.

Temos un sistema educativo mergullado nun contexto social caracterizado por condicións de diversidade cultural, que se expresa en aspectos como os seguintes:

- Recoñecemento legal das Comunidades Autónomas, con linguas e culturas de seu.
- Incremento da diversidade derivado dos fluxos de entrada de inmigrantes.
- Existencia da comunidade xitana, con patróns culturais singulares.
- Integración de España en institucións de carácter supranacional, nomeadamente a UE.

O profesorado, comprometido coa xestión de tal realidade nas aulas, ven obrigado a desenvolver –cada vez con maior profundidade– modelos de atención á diversidade. A Administración Educativa, pola súa parte, de acordo co ordenamento xurídico, e coas lexítimas posicións ideolóxicas de quen dirixe a acción de goberno en cada momento, condiciona o desenvolvemento de toda a actividade educativa, incluídos os procesos de formación docente. Nesta conxuntura, o problema sobre o que nos propuxemos investigar foi a procura de resposta á seguinte interrogación:

En qué medida o modelo actual de formación do profesorado en Galiza se corresponde ou non coas necesidades dunha sociedade culturalmente diversa?

Tal formulación xeral do problema pivota ao noso entender, e fundamentalmente, sobre catro eixes ou dimensións de estudo:

1. Coñecemento e concepción sobre a Educación Intercultural que, tanto na propia aula como a nivel de centro, posúe o profesorado de Educación Infantil e Educación Primaria en Galiza.
2. Actitude fronte á multiculturalidade e a Educación Intercultural que adopta o profesorado.
3. Esixencias dun modelo de formación capaz de fornecer ás e aos docentes da competencia precisa para aproveitar con éxito a realidade multicultural.
4. Oferta formativa da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria neste eido. Este modelo de formación docente deberá ser analizado en coherencia coas finalidades que asignemos á formación e ás institucións educativas, coa vista posta na mellora da sociedade no seu conxunto.

5.2.2. Revisión da bibliografía

A consulta da literatura dispoñíbel, segundo Fox (1981:146-158), subministra: 1) o marco de referencia conceptual; 2) a comprensión do estado da cuestión; 3) indicacións e suxestións para o enfoque, o método e a instrumentación para a análise de datos; 4) unha estimación das probabilidades de éxito, da significación e da utilidade dos resultados; e 5) información específica necesaria para formular definicións, supostos, limitacións e basicamente as hipóteses. Este mesmo autor, diferencia dous tipos de bibliografía entre a que debemos examinar (Fox, 1981:61-62): a *bibliografía conceptual*, formada polos artigos e libros escritos por autoridades neste campo en que se expoñan as súas opinións, experiencias, teorías ou ideas do que é bo, malo, desexábel ou desaconsellábel dentro da área problemática; e a *bibliografía de investigación* que abrangue os estudos reais de investigación que se teñen levado a termo na área problemática.

No noso caso, primeiramente indagamos de maneira sistemática nos marcos teóricos existentes, constatando a relevancia do tema e a importancia de identificar

adecuadamente as necesidades de formación para elaborar axeitadamente o modelo. Información teórica (ver 1ª parte) que, seguindo os consellos de Sierra Bravo (1995:43), completamos “con outra empírica sobre a realidade ou campo social a que se vai referir a nosa investigación, para obter un coñecemento xenérico dela”, revisando a literatura sobre investigacións por enquisa acerca de opinións, crenzas e teorías do profesorado.

A cativa presenza de estudos sobre este eido do coñecemento educativo ponse de manifesto na consulta dos dous volumes de que consta o traballo titulado *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)* (Santos Rego, 2004). A pesar de que soamente se teñen realizado estudos sobre a Formación do Profesorado³ en xeral, este tópico aparece de xeito marxinal unicamente nalgúns traballos sobre a presenza de alumnado inmigrante en Galiza. No campo específico da preparación do profesorado para contextos multiculturais, dáse alí conta no período estudado da publicación dun artigo e da realización de dous proxectos de investigación e mesmo dunha tese de doutoramento.

Malia non tratarse de estudos específicos no eido da Educación Intercultural, referirémonos primeiramente a publicacións xenéricas sobre o tema da formación do profesorado. Cronoloxicamente, a primeira investigación deste tipo en Galiza é a da profesora Montero Mesa (1985). Trátase dunha análise avaliativa de necesidades formativas sentidas polo profesorado de EXB de Galiza co obxectivo de orientar as estratexias da formación en servizo. A aproximación empírica realízase a través da metodoloxía de enquisa mediante a construción dun cuestionario, aplicado a unha mostra de 72 centros, utilizando o centro docente como unidade de referencia mostral (Montero Mesa, 1987). No contexto galego, contamos ademais cos traballos posteriores de Manuel Armas Castro (1995), que presenta unha investigación na que avalían as necesidades formativas das directoras e directores escolares; o de Xosé Armas Castro (2003), onde se analiza por encargo do *Consello Escolar de Galicia* a presenza de alumnado inmigrante, e o estudo de enquisa realizado no ano 2003 por Goenechea Permisán (2005), en 9 centros de Educación Secundaria de Galiza, no que participaron 71 profesoras e profesores desta etapa educativa.

Sen saír de Galiza e pese a estar enfocada ao profesorado de educación secundaria, interéсанos particularmente a investigación de Santos Rego e Lorenzo

³ Área que a autora do correspondente capítulo na obra citada caracteriza de xeito optimista como de “salientábel fecundidade” (Montero Mesa, 2004:232).

Moledo (2003). Estes autores, no marco dun estudo arredor do fenómeno da inmigración na nosa Comunidade desde un enfoque socioeducativo e cultural, realizaron unha pescuda na que se viu involucrada unha mostra formada por alumnado (1.336 individuos), profesorado (341 individuos, das/os que 31 exercían funcións directivas) e máis dun milleiro de nais e pais, tanto autóctonos como pertencentes a familias inmigrantes. Máis recentemente, López Gómez (2007) presentou unha Tese de doutoramento, na que recolle os resultados do enquérito antes mencionado, unha vez ampliada a mostra de profesorado e directoras e directores enquisados.

No ámbito español, entre os estudos empíricos de diversas autoras e autores consultados sobre o tema da Formación do Profesorado en Educación Intercultural, debemos destacar, singularmente, o traballo publicado por Jordán (1994). Revisamos ademais moitos outros, como os de Bartolomé (1997), Cabrera *et al.* (1997), Rodríguez *et al.* (1997), Del Arco Bravo (1998), García, Cantón e Palomo (1998), Santos Rego e Pérez Domínguez (1998)⁴, Siguan (1998), *Defensor del Pueblo* (2003), Garreta e Llevot (2003), Medina Rivilla e Domínguez Garrido (2004), Bueno Abad e Belda Ibáñez (2005), Calatayud (2006), López Reillo (2006), Vallespir (2006), Leiva Olivencia e Merino Mata (2007), Rodríguez Hidalgo e Ortega Ruíz (2007), Vallespir e Morey (2007), Goenechea Permisán (2008) e Fundación Pfizer (2008). Examinamos igualmente diferentes cuestionarios, como o de autoavaliación de Essomba (2006), así como varias investigacións por enquisa, non especificamente sobre Educación Intercultural, senón sobre diferentes aspectos relacionados xenericamente coa formación do profesorado, como as de Montero Mesa e González Sanmamed (1989), *Gobierno Vasco* (1990), Sánchez Fernández *et al.* (1992), Fernández Sánchez *et al.* (1993), Villa Sánchez (1996), Gairín (1997), Barquín Ruiz e Fernández Sierra (1998), Murillo Estepa e Marcelo García (1998), García Llamas (1999), Villar Angulo (2000), Oliver Trobat (2002) e Oliver Vera (2003).

5.2.3. Obxectivo xeral e obxectivos específicos

Obviando a finalidade última de toda investigación, que non é outra que transformar a realidade problematizadora que removeu a nosa inquietude, o obxectivo xeral do estudo, como deixamos dito ao falar do propósito da investigación, era analizar en profundidade o pensamento, crenzas, actitudes e valoracións docentes arredor do

⁴ Informe de investigación que se reescribe posteriormente en Pérez Domínguez (2001).

tratamento educativo da diversidade cultural. Pretendíamos recoller o sentir do profesorado de Educación Infantil e Educación Primaria de Galiza sobre o tema da interculturalidade na escola, a forma de abordala nas súas aulas e centros, a formación que se considera pertinente, etc.; e todo elo co obxectivo final de aportar os elementos que poidan contribuír á mellora da formación do profesorado no referido eido de estudo.

Os obxectivos específicos considerados ao deseñar a investigación foron os seguintes:

1. No tocante ao papel da Administración no deseño dos procesos de formación inicial e continua do profesorado, examinar en que medida a oferta formativa no eido da educación intercultural:
 - Satisfai as necesidades de formación, ao abeiro de criterios establecidos a priori.
 - Se adecúa ao pedagoxicamente desexábel promovendo o escrutinio de conflitos cognitivos e ideolóxicos conducentes a modificar os coñecementos e actitudes previas do profesorado, ou polo contrario tende a confirmalos e reforzalos.
 - Produce un impacto significativo na práctica educativa cotiá das profesoras e profesores afectados, coa conseguinte incidencia nas estruturas básicas dos centros.
2. Na consideración individual do profesorado:
 - Avaliar a súa capacitación pedagóxica para actuar en aulas integradas por alumnado culturalmente diverso.
 - Estimar a compoñente actitudinal (estereotipos, prexuizos...) na percepción da diferenza cultural.
 - Valorar o sistema de crenzas que rexen a representación que fan as profesoras e os profesores da educación intercultural.
 - Estudar a demanda de formación neste ámbito.

3. Respecto dos centros:

- Avaliar en que medida os centros galegos de educación infantil e primaria teñen asumido, curricular e organizativamente, as propostas xenéricas da educación intercultural e a resposta dada no eido da educación intercultural.
4. Dispor de información útil que nos permita suxerir medidas de mellora e mesmo liñas de intervención, en relación cos patróns que puideran definir o cambio neste eido da formación do profesorado.

5.2.4. Definición de hipóteses

As hipóteses veñen a ser respostas provisionais ao problema formulado, é dicir, as proposicións ou enunciados lingüísticos cos que a investigadora ou o investigador aventuran o tipo de relación (ou a súa ausencia) que poderá existir entre as variábeis en estudo; e que máis tarde, tras a recolleita, tratamento estatístico e análise dos datos, se poderán confirmar ou refutar. Sierra Bravo (1995:69) defíneas como solucións probábeis, previamente seleccionadas, ao problema formulado, que o científico propón para ver, a través de todo o proceso da investigación, se son confirmadas polos feitos.

Resumindo as recomendacións de McGuigan (1977), Bunge (1989), Arnal *et al.* (1994) e Sierra Bravo (1995), a formulación de hipóteses debe satisfacer unha serie de criterios:

- a) Estar en harmonía co marco teórico e con outras hipóteses do campo de investigación, e, xa que logo, fundada en coñecementos previos.
- b) Ter simplicidade lóxica e expresarse en linguaxe clara e precisa.
- c) Expresarse en forma cuantitativa, ou ser susceptible de cuantificación.
- d) Responder ao problema, ou ser aplicábel a el.
- e) Ser comprobábel ou empiricamente demostrábel, mediante o emprego de técnicas accesíbeis.
- f) Cumprir o principio de “parsimonia”, é dicir, entre dúas hipóteses igualmente probábeis debe elixirse a máis sinxela.

Partimos do convencemento de que o modelo actual de formación do profesorado non se axusta ás necesidades dunha sociedade da información postindustrial, na que está cambiando o tecido social e están variando os patróns culturais. Ademais disto, sospeitamos que as máis graves deficiencias que se veñen atribuíndo á formación do profesorado en xeral son particularmente aplicábeis á formación no campo da diversidade cultural: desconexión entre a formación inicial e a permanente, orientación aos individuos e non aos centros, descontinuidade nas actividades, sobrevaloración dalgunhas modalidades e escaso axuste entre o contexto e os programas.

As hipóteses que formulamos ao comezo da investigación e que nos propoñemos verificar no seu transcurso son as seguintes:

1. As opinións dos/as docentes en relación cos inmigrantes e a súa incorporación ao sistema educativo, dependen de variábeis individuais como o sexo, idade, experiencia docente –xeral e particular con alumnado inmigrante– e situación do centro⁵.
2. As percepcións e necesidades do profesorado neste eido difiren substantivamente do enfoque predominante na Administración Educativa.
3. Existe unha demanda de formación, tanto inicial como permanente no terreo da Educación Intercultural, por ter conciencia o profesorado das súas carencias neste campo.

5.2.5. Definición das variábeis

Unha vez delimitado o problema de investigación e establecido o marco xeral que nos serve de referente, cabe definir, a partir das hipóteses formuladas, cales han ser as variábeis de estudo. Por contraposición ao termo constante, que fai referencia a unha característica que só pode tomar un mesmo valor para todos os suxeitos, entendemos por variábel toda calidade ou dimensión dun suxeito (ou obxecto) susceptíbel de adoptar distintos valores ou expresarse en categorías. García Roldán (1995:27) define as variábeis como fenómenos que son susceptíbeis de ser observados, medidos e expresados en datos, debendo cumprir dúas características: exactitude, é dicir,

⁵ Seguramente tamén coa súa titularidade, se ben este último extremo non imos poder contrastalo, ao non dispor de datos correspondentes aos centros privados.

representación fiel do que se pretende medir, e precisión, para o que é condición obter valores similares en diferentes medicións.

As variábeis poden ser clasificadas segundo diferentes criterios. Sierra Bravo (1995) considera cinco grandes grupos en función da súa *natureza* (cuantitativas e cualitativas), a *amplitude* das unidades de observación a que se refiren (individuais e colectivas), o *nivel de abstracción* (xerais, intermedias e indicadores), o carácter dos *elementos de variación* (nominais, ordinais, de intervalo e razón) e a *relación* entre as variábeis (independentes e dependentes⁶).

Variábeis cuantitativas ou numéricas son aquelas que expresan características medíbeis nunha escala numérica, podendo dividirse en continuas (exemplo: anos de idade) e discretas (exemplo: número de fillos). As variábeis cualitativas ou categóricas representan características non cuantificábeis expresadas nunha escala ou categoría, podendo subdividirse en ordinais (exemplo: niveis de dor) e nominais (exemplo: xénero).

Falamos de variábeis *nominais* (cualitativas) cando os números (códigos) non implican cantidade, senón calidade, categoría, función identificadora (por exemplo, o sexo, estado civil, etc.); no caso das variábeis *ordinais* (cuasi-cantitativas) o número non ven determinado por unha unidade de medida pero reflicte cantidade, podendo establecerse relacións de orde (1: Totalmente de acordo, 2: De acordo, 3: Indiferente, 4: En desacordo, 5: Totalmente en desacordo); mentres que nas variábeis *de escala* (cuantitativas) o número ven determinado por una unidade de medida. Estas últimas poden ser de dous tipos: *de intervalo*, cando non existe o cero absoluto, interpretábel como “ausencia de” (exemplos: Coeficiente de Intelixencia, temperatura, etc.) e *de razón*, cando si existe o cero absoluto (exemplo: ingresos económicos).

Por variábel independente entendemos a característica ou antecedente que a persoa que investiga observa ou manipula deliberadamente para coñecer a súa relación ou efecto sobre a variábel dependente. Dependente será o fenómeno que aparece, desaparece ou cambia cando quen investiga aplica, suprime ou modifica a variábel independente. No noso caso, as variábeis dependentes serán as opinións, actitudes,

⁶ Bisquerra (1989a) engade a estes dous un terceiro tipo: as variábeis estrañas. Definiríanse por exclusión, como aquelas que non son nin dependentes nin independentes. Son alleas ao experimento, pero poden exercer influencia.

coñecementos ou demandas do profesorado, en tanto no grupo das variábeis independentes estarán incluídas:

1. As referidas ás características persoais dos individuos enquisados: idade, sexo, situación profesional, titulación académica, experiencia docente (xeral e con inmigrantes), posto desempeñado e curso/s no/s que imparte clase.
2. As referidas ás características do centro: situación xeográfica, tamaño (poboación escolar), presenza de alumnado inmigrante.

Seguindo a distinción enunciada por García Roldán (1995), a caracterización das nosas variábeis ven recollida nos cadros 5.2 e 5.3, correspondendo o primeiro ao Enquérito para o profesorado (ver anexo 4) e o segundo ao Enquérito para os centros (ver anexo 5).

5.2.6. Deseño da investigación

Unha vez especificados os obxectivos e definidas as hipóteses e variábeis, necesitamos elaborar un plan de traballo ou deseño que guíe o proceso de recolleita, análise e interpretación dos datos, que nos permita dar resposta á cuestión obxecto de estudo. O deseño pódese definir especificamente como “a concepción da forma de realizar a proba que supón toda investigación científica e social, tanto no aspecto da disposición e enlace dos elementos que interveñen nela como no do plan a seguir na obtención e tratamento dos datos necesarios para verificala” (Sierra Bravo, 1995:124).

A triple consideración de “obxectivos, recursos e tempo incide, directamente, na selección dunha ou varias estratexias de investigación: uso de fontes documentais e estatísticas, estudo de casos, enquisa, experimento” (Cea D’Ancona, 1996:88). Cómpre a este respecto aclarar primeiro que, mesmo en obras específicas de consulta no ámbito da investigación educativa, hai unha grande confusión terminolóxica, sendo frecuente usar os vocábulos *metodoloxía*, *método* e *técnica* como sinónimos cando en realidade non o son.

Cadro 5.2
Caracterización das variábeis de investigación contidas no Enquérito para o Profesorado

Dimensión	Código	Variábel	Tipo ⁷			
			Cl	Cn	D	I
Identificación	Nº de Cuestionario		X			X
	A1	Provincia	X			X
	A2	Concello	X			X
	A3	Colexio	X			X
	A4	Idade		X		X
	A5	Sexo				X
	A6	Situación profesional	X			X
	A7	Titulación académica	X			X
	A8	Experiencia docente		X		X
	A9	Experiencia con alumnos/as inmigrantes		X		X
	A10 (a,b)	Desempeño de cargos	X			X
Diversidade na aula	A11	Nivel educativo	X			X
	B.1.12	Presenza de inmigrantes na aula	X			X
	B.1.13	Accións para atender á diversidade	X			X
	B.1.14	Situación dos/as inmigrantes	X			X
	B.1.15	Introdución de innovacións pedagóxicas	X			X
	B.1.16	Resultados da experiencia de traballo con nenos/as de procedencia inmigrante	X			X
	B.1.17	Consideración da necesidade de contidos relativos ao coñecemento das diferentes culturas nas programacións	X			X
	B.1.18	Área ou materia na que incluílos	X			X
	B.2.19 a B.2.30	12 ítems de opinión sobre cal debe ser a función da escola diante do fenómeno da diversidade cultural		X		X
	B.3.31 a B.3.35	5 ítems de opinión sobre as aptitudes do alumnado inmigrante		X		X
	B.3.36	Aspectos que se considera constitúen as dificultades máis relevantes para a aprendizaxe e integración do alumnado inmigrante	X			X

⁷ Cl: Cualitativa; Cn: Cuantitativa; D: Dependente; I: Independente.

Cadro 5.2
Caracterización das variábeis de investigación contidas no Enquérito para o Profesorado
(Continuación)

Dimensión	Código	Variábel	Tipo			
			Cl	Cn	D	I
Relación coas familias	B.4.37 a B.4.42	6 ítems de opinión sobre as relacións entre a escola e as familias inmigrantes		X		X
	B.4.43	Consideración sobre a existencia de atrancos graves na comunicación entre a escola e as familias inmigrantes	X			X
	B.4.44	Atrancos máis importantes no que atinxe á comunicación entre a escola e os pais de orixe inmigrante	X			X
Actitude diante da inmigración	C.1.45 a C.1.50	6 ítems de valoración da actitude do profesorado diante do fenómeno da inmigración		X		X
Avantaxes e inconvenientes da diversidade cultural	C.2.51 a C.2.64	14 ítems para recoller o parecer do profesorado respecto das consecuencias, tanto para os centros como para o resto das compañeiras e compañeiros, da presenza de nenos e nenas de orixe inmigrante		X		X
Formación do profesorado en Educación Intercultural	C.3.65	Participación en programas de formación docente para traballar con alumnado culturalmente diverso	X			X
	C.3.66 a C.3.70	11 ítems con xuízos relativos á formación do profesorado		X		X
	C.3.72 a C.3.76	Modalidades de formación do profesorado neste ámbito	X			X
	C.3.77 a C.3.83	Contidos desa formación	X			X
	C.3.84	Motivacións fundamentais que estimulan a participar en procesos formativos	X			X
	C.3.85	Dúas últimas Xornadas/Cursos/... de Formación nos que se ten participado	X			X

Cadro 5.3
Caracterización das variábeis de investigación contidas no Enquérito para os Centros

Dimensión	Código	Variábel	Tipo		
			Cl	Cn	I
Datos xerais do centro		Nº de Cuestionario	X		X
	1	Provincia	X		X
	2	Concello	X		X
	3	Colexio	X		X
	4	Localidade	X		X
	5	Tipo	X		X
	6	Situación	X		X
	7	Alumnos/as totais		X	X
	8	Servizo de Comedor Escolar	X		X
	9	Servizo de Transporte Escolar	X		X
	10	Participación no programa PROA	X		X
Alumnado inmigrante escolarizado	11	Países de procedencia dos/as inmigrantes	X		X
	12	Nivel socioeconómico das familias	X		X
	13	Nivel educativo das familias	X		X
	14	Ano dende o cal o centro recibe alumnado procedente da inmigración		X	X
	15	Porcentaxe de alumnos/as inmigrantes no centro		X	X
Resposta do centro á diversidade cultural	16 a 35	20 ítems sobre as actuacións do centro ante a presenza de inmigrantes: no plano normativo (PEC, PCC, etc.), da acollida, reparto de funcións e responsabilidades...		X	X

A palabra metodoloxía ten un carácter xeral, referíndose aos supostos e principios que rexen a investigación, recollendo “os procedementos que se seguirán para contrastar as hipóteses e inclúe consideracións respecto ao método apropiado e o tipo de deseño, a selección dos suxeitos” (Arnal *et al.*, 1994:52). Por métodos debemos entender a “gamma de aproximacións empregadas na investigación educativa para reunir os datos que van a empregarse como base para a inferencia e a interpretación, para a explicación e a predición” (Cohen e Manion, 1990:71). Por último, as técnicas de investigación son os instrumentos empregados para a recollida de información, é dicir, “os medios técnicos que se utilizan para facer efectivos os métodos, así, a entrevista, a observación, a enquisa, un vídeo ou un diario” (Del Rincón *et al.*, 1995:35).

No noso caso, optamos por unha metodoloxía fundamentalmente cuantitativa, por varias razóns:

1. Pola nosa formación, sentímonos máis atraídos polos deseños que operan con cantidades que por aqueles que o fan con calidades.
2. Este enfoque é o máis frecuentemente utilizado na análise de necesidades de formación do profesorado.
3. Este é o primeiro estudo destas características en Galiza, polo que cómpre inicialmente describir a situación real.

Entre as metodoloxías cuantitativas ou empírico-analíticas, naquelas investigacións que teñen como obxectivo *describir, predicir e contrastar modelos teóricos*, contamos fundamentalmente con tres tipos de investigación: experimental, cuasiexperimental e *ex-post-facto* (Del Rincón *et al.*, 1995). Os métodos *ex-post-facto* son aqueles nos que non realizamos ningunha intervención anterior á recollida de información, limitándonos a describir unha situación que nos ven dada, aínda que poidamos seleccionar valores para estimar relacións entre variábeis. “Traducida literalmente, *ex-post-facto* significa ‘do que se fixo antes’ (...) e refírese a aqueles estudos que investigan as posíbeis relacións de causa a efecto ao observar unha condición ou estado da cuestión e buscando atrás no tempo os factores causais verosímiles” (Cohen e Manion, 1990:223-224).

A investigación *ex-post-facto* ou non experimental⁸ pode incluír diversos métodos:

- *Método comparativo-causal*. Esta modalidade utilízase cando a variábel estudada como a posíbel causa dos cambios observados no criterio non permite a manipulación e soamente admite a selección.
- *Métodos descritivos*. Exploran relacións e, para conseguilo, tratan de asociar e comparar grupos de datos. Recollen e analizan información con finalidade exploratoria e poden constituír unha contribución previa para orientar futuros estudos correlacionais, predictivos ou de tipo experimental.
- *Métodos correlacionais*. Están indicados cando a investigación busca o grao de relación entre variábeis e informa tamén sobre a variabilidade dunha variábel que queda explicada por outra.

O noso traballo caracterízase por usar un enfoque fundamentalmente descritivo, en tanto que “pretende describir un fenómeno dado, analizando a súa estrutura e explorando as asociacións relativamente estábeis das características que o definen, sobre a base dunha observación sistemática do mesmo, unha vez producido” (Arnal *et al.*, 1994:175). O obxectivo fundamental deste tipo de deseños, segundo Tejedor (2000:330) é posibilitar a comparación de comportamentos de grupos en diferentes variábeis, que non están baixo o control do investigador senón que aconteceron de maneira natural e sen intervención experimental. A súa finalidade polo tanto é basicamente descritiva. As súas limitacións máis importantes son: a falla de control sobre a variábel criterio, a imposibilidade de establecemento de relacións causais e a distinta familiaridade que os grupos poidan ter respecto dos instrumentos de medida utilizados.

Precisando aínda máis, entre os descritivos é un estudo de enquisa⁹, que, de acordo con Arnal *et al.* (1994:178), é un método de investigación baseado nunha serie de preguntas dirixidas a suxeitos que poden constituír unha mostra representativa dunha

⁸ Algúns autores, como Cea D’Ancona (1996:98) denominano *preexperimental* ou *correlacional*, se ben a aplicación de técnicas de análise multivariábel permite que tamén con este tipo de deseños “se chegue ao establecemento de relacións causais, por medio do control *a posteriori*; non cando se diseña a investigación (como acontece nos deseños experimentais), senón despois de terse recollido a información, na fase de análise” (Ibid., 99).

⁹ Os tres métodos fundamentais usados polo enfoque descritivo son: observación, medición e enquisa; sendo este último –ás veces denominado de tipo *survey*– quizais o método descritivo máis comunmente empregado na investigación educativa (Cohen e Manion, 1990:131). Entre as técnicas de enquisa, Fox (1981) cita as seguintes: entrevista –estruturada e non estruturada–, cuestionario –estruturado e non estruturado–, incidente crítico e lista de control.

poboación co fin de descubrir e/ou relacionar características persoais e certos ámbitos de información necesarios para responder ao problema de investigación, como poden ser: intereses, motivacións, crenzas, actitudes, intencións, desexos, percepcións, vivencias e condutas persoais e de grupos.

Os trazos característicos do método de enquisa serían (Sierra Bravo, 1995:305):

1. Observación non directa dos feitos, senón a través das manifestacións realizadas polas propias persoas interesadas.
2. Ser un método de obtención de datos preparado especialmente para a investigación sociolóxica.
3. Permitir unha aplicación masiva.
4. Facer posíbel que a investigación social se estenda aos aspectos subxectivos dos membros da sociedade e, polo tanto, dos feitos e fenómenos sociais.

Nesta elección seguimos a pauta común doutras investigacións similares. Aínda que existe unha gran variedade á hora de enfocar metodoloxicamente unha análise de necesidades formativas, o seu estudo baséase frecuentemente na recollida das opinións das persoas afectadas sobre as mesmas, por canto as enquisas son unha das escasas técnicas dispoñíbeis para o estudo das actitudes, valores, preferencias, percepción dos feitos, motivos e crenzas (Tejedor, 1990). Máis aínda, Del Arco Bravo (1998) xustifica que sexa a técnica máis utilizada para a colleita de datos nas investigacións descritivas, polo feito de que permite contestar a unha poboación ampla dunha maneira relativamente rápida e económica, evita as interferencias do enquisador sobre o enquisado e garante o anonimato concedendo máis liberdade ás respostas.

Para concluír este apartado, podemos dicir en resumo que levamos a cabo un traballo non experimental de enquisa entre o profesorado de Educación Infantil e Primaria do ensino público en Galiza, dende unha modalidade de investigación que, seguindo o esquema tipolóxico formulado por Sierra Bravo (1995), poderíamos caracterizar como:

1. En canto ao proceso formal seguido, utilizamos o método dedutivo: pretendemos extraer conclusións xerais a partir da observación de casos particulares.

2. Segundo o grao de abstracción, podemos cualificar a nosa investigación de aplicada: pretende resolver o problema enunciado, proporcionando pautas para a elaboración dun programa de formación do profesorado en Educación Intercultural.
3. Segundo a natureza dos datos, usamos a metodoloxía cuantitativa, que é aquela centrada fundamentalmente nos aspectos observábeis e susceptíbeis de cuantificación dos fenómenos educativos, que utiliza a metodoloxía empírico-analítica e sérvese de probas estatísticas para a análise de datos.
4. Segundo o control ou manipulación das variábeis, constitúe unha investigación descritiva, que ten por obxectivo central a descrición dos fenómenos, situándose no primeiro nivel do coñecemento científico. O obxecto deste tipo de análises, conforme a definición de Hyman (1968:102), é esencialmente a medición precisa dunha ou máis variábeis dependentes, nalgunha poboación definida ou nunha mostra de dita poboación.
5. Segundo a dimensión cronolóxica, trátase dun deseño transversal: Este tipo de deseños, tamén denominados seccionais, por contraposición aos lonxitudinais, “quedan limitados a unha soa observación dun só grupo nun só momento do tempo” (Sierra Bravo, 1995:142).
6. Segundo as fontes usadas, podemos cualificala de investigación empírica, baseada na observación, tanto de datos primarios (recollidos de primeira man para a investigación) como de datos secundarios (recollidos doutras investigacións).

5.3. Poboación e mostra

Entendendo por *universo* ou *poboación obxectivo* o grupo de suxeitos, ou en xeral unidades de análise, aos que a información obtida pola avaliación vai facer referencia (Gaviría Soto, 2000), o universo do noso estudo, como xa dixemos, é o profesorado de Educación Infantil e/ou Primaria do ensino público en Galiza. No campo da investigación mediante enquisa, tras definir a poboación obxecto do estudo, dispoñemos dunha técnica que nos permite obter a información requirida con aforro substantivo de recursos humanos, económicos e de tempo: a *mostraxe*. Grazas á teoría da probabilidade, e dentro duns límites de erro e probabilidade determinábeis estatisticamente, “sábese que a mostraxe permite deducir as características dos

universos aos que se aplica, para pasar, despois, á indución e inferencia estatísticas a partir dos resultados mostrais” (Rodríguez Osuna, 2001:12). É dicir, unha mostra é “unha parte dun conxunto ou poboación debidamente elixida, que se somete a observación científica en representación do conxunto, co propósito de obter resultados válidos, tamén para o universo total investigado” (Sierra Bravo, 1995:174). Precisando aínda máis os conceptos, Fox (1981:368-369) distingue cinco etapas ou elementos no proceso de mostraxe:

1. O universo: todos os posíbeis suxeitos.
2. A poboación: parte do universo á que o investigador ten acceso.
3. Mostra convidada: conxunto de todos os elementos da poboación a quen se convida a participar na investigación.
4. Mostra aceptante: parte da mostra convidada que acepta participar na investigación.
5. Mostra produtora de datos: parte da mostra aceptante que realmente produce os datos.

Agora ben, a precisión dos resultados obtidos e a posibilidade de extrapolalos ao universo do que a mostra foi extraída vai depender do método usado na súa selección e do seu tamaño. Se non se utilizan as técnicas adecuadas para a selección de mostras (por ignorancia, por comodidade, por premeditación...), estas non serán representativas, senón nesgadas (Tejedor e Etxeberria Murgiondo, 2006:17).

No tocante ao método de selección, a distinción básica faise entre as mostraxes probabilísticas e as non probabilísticas. A mostraxe probabilística é aquela que garante que cada elemento da poboación ten a mesma probabilidade de ser seleccionado para a mostra. Noutro caso fálase de selección deliberada, isto é “un proceso polo que o investigador selecciona dunha forma directa e deliberada os elementos concretos da poboación que compoñen a súa mostra convidada” (Fox, 1981:389). En xeral, entre os deseños de mostraxe probabilísticos, distínguense os seguintes tipos (Rodríguez Osuna, 2001):

1. Mostraxe aleatoria simple, consistente en enumerar a cada unha das unidades que compoñen a poboación e definir a mostra mediante a elección aleatoria.

2. Mostraxe aleatoria sistemática, referida a un proceso periódico.
3. Mostraxe aleatoria estratificada, consistente en dividir a poboación en subgrupos.
4. Mostraxe aleatoria por conglomerados.

As tres primeiras técnicas de mostraxe resultábannos inviábeis, en tanto se requiriría dun censo da totalidade da poboación obxecto de estudo do que obviamente non dispoñíamos e, por outra parte, malia que a mostra obtida ao chou a partir deses censos resultase tecnicamente perfecta, a súa dispersión en grandes e pequenas escolas, espalladas nas principais urbes pero tamén nos lugares máis recónditos, traería consigo tan elevados custes económicos e de tempo a empregar que farían imposible para nós o seu estudo. Neste punto debemos deixar constancia necesariamente de que, se ben en todo momento procuramos que a limitación de medios dos que dispoñíamos, non afectara á calidade da información obtida, é indubidábel que esta supuxo un condicionante en todo o proceso. A utilización de conglomerados ou conxuntos (Fox, 1981; Colás e Buendía, 1992; Sierra Bravo, 1995) –pese aos seus inconvenientes¹⁰– resultaba moito máis apropiada, por canto nesta técnica a selección da mostra representativa faise escollendo antes unha unidade mostral máis ampla –colexios no noso caso, dos que si tiñamos listados– que contén varios elementos dese tipo. Desta maneira, a unidade mostral foi o profesor; usando o centro educativo como conglomerado previo que nos serviu para chegar aos docentes.

Na mostra, de maneira xenérica debería conseguirse a maior variedade posíbel, polo que tería que estar representado o profesorado das distintas zonas xeográficas galegas: as catro provincias, a costa e o interior, as zonas urbanas, semiurbanas e tamén o rural. Debería garantirse unha presenza equilibrada das profesoras e profesores que exercen a súa tarefa nas etapas de Educación Infantil e Primaria, atendendo igualmente na súa selección a outra serie de criterios específicos:

- Tamaño da escola
- Presenza de alumnado estranxeiro na escola e na aula
- Experiencia docente en xeral, e particularmente con alumnado estranxeiro

¹⁰ En razón da maior homoxeneidade no interior dos conglomerados, este tipo de mostraxes é, dentro dos probabilísticos “o que ocasiona un maior erro mostral” (Cea D’Ancona, 1996:174).

- Ciclo onde desenvolve o profesor ou profesora a súa actividade docente
- Especialidade docente

O nivel de precisión das estimacións, como xa deixamos dito, depende tanto da técnica de mostraxe utilizada como do tamaño da mostra. Para Fox (1981:395), a pregunta sobre que tamaño debe ter unha mostra no esencial non ten resposta, salvo a de dicir que debe ser suficientemente grande para conseguir a representatividade. A pregunta pódese contestar dando un número concreto cando o investigador coñece cinco cousas: 1) unha aproximación razoábel do valor que trata de estimar; 2) a precisión coa que queira estimalo; 3) o risco de cometer un erro do tipo I¹¹ que está disposto a correr; 4) a hipótese alternativa contra a que se quere protexer; e 5) o risco de cometer un erro de tipo II que está disposto a correr por aceptar a hipótese nula cando é certa a hipótese alternativa.

Nas fórmulas matemáticas empregadas para a determinación do tamaño apropiado da mostra interveñen unha serie de variábeis, como o tamaño da poboación, a varianza ou heteroxeneidade poboacional, a marxe de erro máximo admisíbel e o nivel de confianza da estimación mostral, que o investigador debe precisar en cada caso. Para un nivel de confianza dado, segundo Gaviría Soto (2000: 397-398), os parámetros que máis afectan ao tamaño da mostra son o erro mostral máximo que se está disposto a asumir, a desviación típica da variábel medida, e a correlación intra-clase no caso da mostraxe por conglomerados¹². A práctica cotiá consiste en fixar un determinado nivel de confianza, e realizar unha primeira estimación da mostraxe que sería necesaria no caso de Mostraxe Aleatoria Simple. A continuación calcúlase a corrección necesaria para o *efecto deseño*¹³ debido á Mostraxe Aleatoria por Conglomerados.

A varianza poboacional, ou medida da dispersión, fai referencia ao nivel de homoxeneidade/heteroxeneidade da poboación, respecto de cada unha das variábeis en

¹¹ O Erro Tipo I ou falso positivo, ocorre cando se rexeita a hipótese nula, que é realmente verdadeira na poboación. O Erro Tipo II ou falso negativo, ocorre cando non se rexeita a hipótese nula, que é realmente falsa na poboación.

¹² O feito de que todos os individuos do conglomerado compartan tempo e actividades, ademais de que probablemente procedan do mesmo entorno social, fai que estes suxeitos sexan entre si máis homoxéneos que con relación aos demais individuos da poboación. Canto maior sexa a correlación intra-clase, maior deberá ser o tamaño da mostra final respecto do que tería sido tratándose de mostraxe aleatoria simple (Gaviría Soto, 2000:396-397).

¹³ Os erros de mostraxe, para un tamaño dado da mostra, en xeral, aumentan na mostraxe por conglomerados, en relación á mostraxe aleatoria simple, debido ao que Kish chama “efecto do deseño”, que relaciona a varianza do conglomerado coa da mostraxe aleatoria simple, sen embargo, a diferenza do erro entre un tipo e outro de mostraxe redúcese na medida en que os conglomerados sexan máis heteroxéneos, sexan máis representativos da poboación (Rodríguez Osuna, 2000: 463).

estudo. Na práctica estatística, cando non se coñece o seu valor a partir de estudos previos ou cando se pretenden estimar parámetros referidos a múltiples cuestións, como é o noso caso, pártese do suposto de que $P = (1 - P)$, é dicir, as probabilidades 0,50 e 0,50. En canto ao erro mostral, a nosa marxe de erro quedou establecida no 4 %¹⁴, aínda sabendo que os máis frecuentes na investigación social son os comprendidos entre o 2,5% e o 2% (Cea D’Ancona, 1996). Polo que se refire ao nivel de confianza, ou probabilidade que temos de que a nosa estimación se axuste á realidade, nas ciencias sociais sóese traballar coa cifra de 0,9544¹⁵. En xeral, segundo Rodríguez Osuna (2000:451), pode aceptarse, nas ciencias sociais, traballar cun nivel de confianza de 0,955 xa que precisións maiores soen ser innecesarias e, por outra parte, elevarían considerablemente o tamaño da mostra.

A partir do censo de docentes en exercicio¹⁶, e empregando a fórmula usada por Arnal *et al.* (1994:81)¹⁷, determinouse o tamaño da mostra, que debería estar composta por 595 persoas, para un nivel de confianza do 95,5% e unha marxe de erro de $\pm 4\%$:

$$N = \frac{Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N - 1) + Z_{\alpha}^2 p \cdot q} = \frac{4 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 12.489}{16 (12.489 - 1) + 4 \cdot 50 \cdot 50} = 595$$

Unha vez tiñamos claro o número de elementos, quedaban aínda por determinar os colexios dos que extraeríamos a mostra; e que, supoñendo unha media de 13 enquéritos contestados por centro, farían necesarias un total de 46 escolas. A aleatoriedade pura esixiría estratificar os centros en función da distribución da poboación e logo seleccionalos mediante a técnica do azar, pero na práctica, non sempre

¹⁴ Un erro mostral de $\pm 4\%$ significaría no noso estudo que, se un 50% da mostra real se inclina por unha determinada opción, a porcentaxe de toda a poboación sitúase entre o 46% e o 54%, cunha confianza do 95%.

¹⁵ Correspondente “á probabilidade da curva acoutada por ± 2 desviacións estándar. Elo significa que de 100 mostrase que se deseñaran adecuadamente, a probabilidade de acertar nas estimacións daríase no 95,44% dos casos, mentres que o risco estatístico de errar reduciríase ao 4,56%” (Rodríguez Osuna, 2001:54).

¹⁶ Segundo os datos proporcionados pola Consellería de Educación (CEOU. Secretaría Xeral), durante o Curso 2007-08, o número de profesores e profesoras de Educación Infantil e/ou Primaria na Comunidade Autónoma de Galiza era de 12.489.

¹⁷ Idéntica á usada por Cea D’Ancona (1996:170) para poboacións *finitas* (100.000 unidades ou menos). Sierra Bravo (1995) utiliza a mesma, proporcionando dúas opcións:

- Nivel de confianza 2:

$$N = \frac{4 \cdot N \cdot p \cdot q}{E^2 (N - 1) + 4 \cdot p \cdot q}$$

- Nivel de confianza 4:

$$N = \frac{9 \cdot N \cdot p \cdot q}{E^2 (N - 1) + 9 \cdot p \cdot q}$$

é posíbel usar os métodos máis precisos e hai que optar polos máis viábeis. En principio, escollemos centros urbanos, distribuídos proporcionalmente entre as catro provincias galegas, que maioritariamente contasen cunha presenza importante de alumnado estranxeiro, quedando conformada a mostra (cadro 5.4) por 45 CEIP e 1 CEP, pertencentes a un total de 18 concellos.

Cadro 5.4**Relación de centros que forman parte da mostra inicial¹⁸**

1. Provincia de A Coruña	
1.1. Ames	111 CEIP de Ventín (*) (25) ¹⁹ 112 CEIP Bispo Guerra Campos (*) (36)
1.2. Arteixo	121 CEIP Ponte dos Brozos (*) (58) 122 CEIP de Galán (*) (23)
1.3. Betanzos	131 CEIP Francisco Vales Villamarín (*) (47)
1.4. Carballo	141 CEIP Fogar (36) 142 CEIP Bergantiños (30)
1.5. Coruña, A	151 CEIP Concepción Arenal (25) 152 CEIP Raquel Camacho (23) 153 CEIP Sagrada Familia (35) 154 CEIP María Barbeito e Cervino (36)
1.6. Oleiros	161 CEIP Ramón María del Valle Inclán (25) 162 CEIP de Rabadeira (31) 163 CEIP Isidro Parga Pondal (25)
1.7. Santiago de Compostela	171 CEIP Monte dos Postes (24) 172 CEIP de Prácticas López Ferreiro (25) 173 CEIP Pío XII (*) (36) 174 CEIP das Fontiñas (25)
2. Provincia de Lugo	
2.1. Burela	211 CEIP Virxe do Carme (25) 212 CEIP Vista Alegre (13)
2.2. Monforte de Lemos	221 CEIP A Gándara (16) 222 CEIP de Monforte de Lemos (21)
2.3. Lugo	231 CEIP das Mercedes (*) (12) 232 CEIP Benigno Quiroga Ballesteros (*) (12) 233 CEIP Menéndez y Pelayo (*) (25) 234 CEIP Illa Verde (12)
3. Provincia de Ourense	
3.1. Barco de Valdeorras, O	311 CEIP Julio Gurriarán Canalejas (24) 312 CEIP Condesa de Fenosa (*) (26)
3.2. Ourense	321 CEIP o Couto (*) (25) 322 CEIP de Prácticas de E.U.F.P. de EXB (36) 323 CEIP Irmáns Villar (*) (24) 324 CEIP Virxe de Covadonga (24) 325 CEIP Albino Núñez (20)
4. Provincia de Pontevedra	
4.1. Pontearreas	421 CEIP Nosa Señora dos Remedios (30) 422 CEIP Fermín Bouza Brey (*) (33)
4.2. Pontevedra	421 CEIP A Xunqueira nº 1 (25) 422 CEIP Manuel Vidal Portela (24) 423 CEIP Praza de Barcelos (22)
4.3. Porriño	431 CEIP Xosé Fernández López (*) (26)
4.4. Tui	441 CEIP nº 2 (*) (27)
4.5. Vigo	451 CEIP Lope de Vega (33) 452 CEIP Emilia Pardo Bazán (*) (25) 453 CEP Dr. Fleming (22) 454 CEIP Balaidos (25) 455 CEIP Frián-Teis (*) (25)
4.6. Vilagarcía de Arousa	461 CEIP A Lomba (33)

¹⁸ Aparecen sinalados cun asterisco aqueles centros que posteriormente foron descartados, na maior parte dos casos unha vez que contabamos na súa demarcación cunha mostra invitada suficiente. Noutros casos, ante as dificultades presentadas en determinadas zonas, vímonos na obriga de substituír algúns centros inicialmente seleccionados, polo que se incorporaron á mostra os seguintes colexios: CEIP Paradai (Lugo), CEIP A Peroxa (Ourense), CEIP A Laxe (Marín), así como CEIP O Piñeiriño, CEIP de Vilaxoán, CEIP Arealonga e CEIP Rosalía de Castro, de Vilagarcía de Arousa.

¹⁹ Entre parénteses, recóllese a cifra de alumnado inmigrante con que contaba cada centro no curso escolar 2005-06.

Á hora de valorar a representatividade da mostra usada, o axuste entre a mostra convidada e a aceptante –practicamente coincidente tamén coa produtora de datos– considérase en termos xerais satisfactorio por: a) mantense basicamente a representación dos centros en función dos criterios de selección mostral utilizados; b) a mortalidade tanto polo que respecta aos centros como ao profesorado non supera os límites do previsíbel; c) a comparación entre porcentaxes no universo e na mostra, respecto de determinadas categorías (táboa 5.1), dá fe da representatividade desta última.

Táboa 5.1
Comparación de porcentaxes nas que están representadas certas categorías no universo e na mostra

Categorías	Porcentaxe na mostra	Porcentaxe no universo
Provincias		
A Coruña	39,40	39,60
Lugo	17,10	12,45
Ourense	12,05	10,15
Pontevedra	31,00	37,80
Idade		
Menos de 30 anos	9,20	8,14
Entre 30 e 40 anos	18,80	24,07
Entre 41 e 50 anos	29,90	31,68
Máis de 50 anos	42,10	36,11
Sexo		
Mulleres	76,40	80,76
Homes	23,60	19,24
Situación profesional		
Funcionario de carreira	78,70	80,42
Funcionario en prácticas	13,40	9,30
Interino	3,30	6,16
Persoal laboral	---	4,06
Substituto	4,60	0,06

5.4. Instrumentos de investigación

5.4.1. Elaboración do enquérito

Como instrumento para a recollida de datos, eliximos a aplicación da técnica máis utilizada na investigación por enquisa, un enquérito confeccionado expresamente para esta sondaxe; porque, como observou a mediados do século pasado o psicólogo Floyd Allport, “se queremos saber o que pensa unha persoa, a mellor forma de escualo

é preguntarllo” (Fox, 1981:586). Del Rincón *et al.* (1995:207) definiron este procedemento como unha serie de preguntas ou ítems acerca dun determinado problema ou cuestión sobre a que se desexa investigar e cuxas respostas han de contestarse por escrito. O uso do cuestionario esixe traducir as variábeis empíricas sobre as que desexamos obter información a preguntas concretas sobre a realidade social a investigar, capaces de suscitar respostas sinceras e claras (Sierra Bravo, 1995). Pese a non existir instrumentos de investigación perfectos, a enquisa por cuestionario é probablemente a que goza de maior prestixio nas ciencias sociais, posuíndo múltiples vantaxes na súa utilización, entre as que se poden destacar as indicadas por Fox (1981):

- Alcance masivo de suxeitos
- Relativamente pouco custoso
- A normalización das instrucións

A tales vantaxes, Garreta e Llevot (2003:185) engádenlles estouttras: permite obter información diversa dun conxunto amplo de persoas situadas en diferentes áreas xeográficas; ademais, o alto grao de fiabilidade, a maior estruturación e estandarización das respostas en comparación con outros instrumentos de recollida de datos, a posibilidade de xeneralización, etc.. Como inconvenientes, Fox (1981:609-610) achácalle os mesmos que afectan á interacción impersoal: a necesidade de formular as preguntas por adiantado de forma que a súa intención quede clara, sen interpretacións ou explicacións complementarias, e o perigo real de que só devolvan o cuestionario unha pequena parte dos suxeitos.

Pese a que a dispoñibilidade de tempo e a ausencia de coacción que garante o anonimato favorecen –alomenos potencialmente– a sinceridade nas respostas, somos conscientes do valor relativo que debe outorgarse ás contestacións a un cuestionario desta natureza. Por un lado, non se nos oculta que ao calor desa voluntariedade poidan aflorar resultados nalgunha medida nesgados, en tanto as persoas que responden seguramente están, por termo medio, máis interesadas nesta temática que a maioría do profesorado; e por outra banda, como advirte Jordán (1994:127): sempre cabe a pregunta de ata que punto o contestado nos correspondentes ítems é coherente coas crenzas *naturais* e reais dos enquisados, e isto non en razón dunha desconfianza cara a sinceridade dos profesores que responden senón porque –inconscientemente– as opinións defendidas “publicamente” poden ser nalgunha medida disonantes con aquelas que realmente “funcionan” na práctica diaria. Á denominada *desexabilidade social*, ou

tendencia a contestar ás cuestións presentadas en función do que se considera socialmente axeitado, hai que engadirlle a propensión de moitas persoas a negar a existencia das diferenzas étnicas (a non falar delas); negación que en nada contribúe á súa superación, e que soe estar relacionada coa marxinación dos valores das minorías dentro da sociedade. E aínda cabe considerar un último factor, a acrisolada prudencia das/dos docentes (Jordán, 1994:155): pode apreciarse tamén unha propensión a responder de forma equilibrada, con sentido de medida, ás veces incluso de certa reserva, características moitas delas propias da mentalidade do profesorado, na que a experiencia cotiá foi depositando un talante *prudente*.

Para conxurar o perigo de que só devolvan o enquérito unha pequena parte dos suxeitos, no proceso de elaboración debe considerarse a importancia de determinados aspectos (ver cadro 5.5).

Toda medición ou instrumento de medida debe reunir dous requisitos esenciais: *fiabilidade* e *validez*. A fiabilidade fai referencia á exactitude das medidas (Latiesa, 2000) e conséguese cando o instrumento de medida é adecuado, está ben “calibrado” e mide o máis exactamente posíbel o que pretendemos captar. Para avaliar a fiabilidade dun instrumento de medida compáranse os resultados que proporciona con outras “evidencias significativas” e examínase a exactitude ou inexactitude dos mesmos. Se ben na fiabilidade pódense considerar tres aspectos –estabilidade, equivalencia e consistencia interna–, que implican á súa vez tres formas diferentes de contrastalos, dentro dos denominados métodos de consistencia interna, os principais son o de *Kuder-Richardson* e o *Coeficiente alfa de Cronbach*. Aplicando este último aos resultados da nosa escala (táboa 5.2) obtivemos para a totalidade das variábeis un coeficiente de 0,716²⁰.

Táboa 5.2
Análise da fiabilidade do noso enquérito

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach baseada nos elementos tipificados	Nº de elementos
0,716	0,721	61

²⁰ Os coeficientes de fiabilidade interprétanse como unha correlación. Para que un test sexa fiábel o seu coeficiente de fiabilidade debe ser o máis alto posíbel. Sen que se poidan dar normas concretas, a nivel orientativo considérase que coeficientes superiores a 0,75 xa son altos (Bisquerra, 1987).

Cadro 5.5

Principios que deben observarse na elaboración dun enquérito

Fox (1981:610)

- Limitar a súa extensión para que os individuos preguntados teñan que dedicar o menor tempo posíbel á tarefa de contestalo.
- Estructurar o modelo de resposta no maior grao posíbel para reducir ao mínimo o que teñan que escribir os suxeitos.
- Redactar o material introdutorio dun xeito elocuente e sincero para que os suxeitos coñezan a finalidade da investigación e o uso que se fará dos datos e se convenzan de que é unha finalidade útil e profesionalmente desexábel.
- Arbitrar algún sistema para que os suxeitos coñezan, se o desexan, os resultados da investigación.

Cohen e Manion (1990:148-149)

- O aspecto é de especial importancia. Debe parecer fácil e atractivo.
- Claridade na redacción e simplicidade no deseño.
- Distribución do contido de tal maneira que se optimice a cooperación.
- A utilización de cores axuda a aclarar a estrutura xeral.
- Uso de cuadrículas para marcar con X.
- Ordenación xerárquica das preguntas.
- Repetir as instrucións tan a miúdo como sexa preciso.
- Ordenar as preguntas, comezando polas sinxelas, seguidas das difíciles, para rematar coas máis interesantes.
- A aplicación piloto é esencial para o éxito.
- Incluír unha nota final para: a) pedir ao informante que comprobe que non saltou ningunha contestación inadvertidamente; b) solicitarlle unha rápida devolución; c) agradecerlle a súa participación; e d) ofrecerlle o envío dun resumo da análise.

Tejedor (1990:29)

- Facer explícitos os obxectivos da avaliación (en conexión co tema obxecto de estudo e cos intereses específicos de dito estudo).
- Identificación dos suxeitos a quen vai dirixido.
- O contido dos ítems (redacción, estrutura e tipo de resposta).
- A forma máis adecuada de presentación (formato).
- Os pasos para unha adecuada codificación.
- As técnicas de análise.
- O tipo de informe que pode elaborarse.

Cadro 5.5

Principios que deben observarse na elaboración dun enquérito (Continuación)

González González (1999:136-137)

- Calidade. Que non pareza terse feito sen orde e rapidamente.
- O máis breve posíbel, que requira o menor tempo de contestación.
- Oracións curtas e simples, nunha linguaxe non técnica.
- Redacción das preguntas de modo que non produzan respostas ambiguas.
- Evitar os prexuizos e a orientación nas respostas.
- As alternativas de resposta deben ser exhaustivas.
- Evitar cuestións que turben, poñan á defensiva ou causen hostilidade.
- Colocar as cuestións en correcta orde psicolóxica.
- Presentar, sobre un mesmo tema, primeiro as preguntas xerais e logo as específicas.
- Dispor as preguntas de maneira que as respostas poidan tabularse e interpretarse inmediatamente.
- Carta explicativa do propósito e valor do estudo, e razón pola que o interesado foi incluído na mostra. Facerlle crer que a súa é unha contribución importante no estudo, asegurar a confidencialidade. Ofrecer compartir os resultados e incluír un sobre franqueado.
- Recordatorios ás tres e sete semanas cun novo cuestionario.
- Presentar primeiro as cuestións interesantes, procurando que non sexan difíciles ou embarazosas. As preguntas difíciles na sección central.
- Non se deben colocar xuntas as preguntas onde a resposta a unha delas poida influír no sentido da resposta á outra.
- Hai que introducir preguntas de “alivio”, para evitar monotonía e cansazo.
- Debe parecer fácil e atractivo, deixando suficientes espazos en branco.
- No principio, proporcionar as instrucións para o seu correcto cumprimento.

Albert Gómez (2006:117-118)

- Evitar os termos confusos e ambiguos na formulación das preguntas.
- Non incomodar ao enquisado coas preguntas.
- As preguntas deben referirse a un só aspecto ou unha soa relación lóxica.
- As preguntas non deben inducir a resposta.
- As preguntas non poden escudarse en institucións, ideas amparadas socialmente nin en evidencia comprobada.
- Uso de linguaxe apropiada ás características dos enquisados.
- No posíbel as preguntas han de ser breves.
- Preguntas formuladas en forma neutral ou, como moito en positivo.
- Empregar a forma persoal e directa.
- Ha de terse en conta a quen vai dirixida.

A validez pódese definir como o grao no que unha medida mide “realmente” o que pretende medir, ou noutras palabras, o grao en que as diferenzas de puntuación reflicten “realmente” as diferenzas existentes entre os individuos na característica estudada (Latiesa, 2000:417). Para o seu correcto estudo, debemos ter en conta tres aspectos:

- Validez de contido. É o grao no que un instrumento reflicte un dominio específico do contido do que se mide.
- Validez de criterio. Segundo a cal se establece a validez comparándoa cun criterio externo que soe ser un criterio estándar.
- Validez de constructo. Este tipo de validez refírese ao grao no que unha medición se relaciona de maneira consistente con outras medicións, de acordo con hipóteses derivadas teoricamente e que atinxen aos conceptos ou constructos que se están medindo (Albert Gómez, 2006:64-65).

Consideramos que a validez do noso cuestionario queda garantida polo proceso seguido na súa elaboración:

- a) Estudo bibliográfico para delimitar as dimensións actitudinais que debiamos recoller.
- b) Xuízo de dous expertos como son a titora e titor que dirixiron esta tese.
- c) Aplicación piloto da escala e análise dos resultados obtidos. Unha vez preparada a primeira versión do enquérito e antes da súa aplicación xeneralizada, efectuouse unha proba piloto²¹ pedíndolle cumprimentalo, no verán de 2007, a un grupo de dez mestres e mestras do ensino público. O propósito fundamental deste ensaio era detectar posíbeis fallos ou erros de comprensión e interpretación e medir o tempo de cumprimentación, entre outros. Recolléronse suxestións dos participantes²² e fixéronse as oportunas rectificacións e melloras na redacción dalgúns ítems.

²¹ “En xeral, un estudo piloto é unha miniatura dunha parte do estudo real na que o instrumento que se pensa aplicar adminístrase a uns suxeitos tomados da mesma poboación que a mostra pero que non están na mostra” (Fox, 1981:95).

²² Varias/os cooperantes reclamaron expresamente se reproducise en cada páxina a gradación acordo/desacordo con cada un dos enunciados propostos.

d) Reelaboración definitiva da escala.

5.4.2. Descrición do enquérito

O cuestionario co que pretendíamos coñecer o que fan, opinan, senten, valoran, pensan ou cren as profesoras e profesores enquisados, aborda o estudo da Educación Intercultural a través de preguntas referentes ao pensamento e formación docente. A través do enquérito aspirabamos, respecto das profesoras e profesores enquisados, a:

- Coñecer os seus procesos de pensamento sobre a Educación Intercultural.
- Identificar e descubrir as súas concepcións sobre o sistema educativo, organización escolar, currículo, ensino e comunidade educativa na escola multicultural.
- Coñecer as súas representacións sobre modelos, axentes e prácticas de integración escolar do alumnado minoritario.
- Coñecer o que pensan sobre os diferentes modelos de formación e de desenvolvemento profesional do profesorado, tendo á vista a construción dun perfil de profesor/a intercultural.

A maior parte dos ítems da enquisa son preguntas pechadas, redactadas en forma de escala de Likert con cinco alternativas de resposta: *Totalmente de acordo*, *De acordo*, *Indiferente*, *En desacordo* e *Totalmente en desacordo*. As escalas presentan ao suxeito unha sucesión de ítems ou frases en relación á dimensión ou trazos, que actúan como reactivos sobre o suxeito, quen debe elixir respecto a unha pregunta ou proposición entre varias respostas que expresan o nivel de aceptación ou rexeitamento. Mídese desta maneira o grao no que se dá “unha actitude ou disposición de ánimo, respecto a cuestións específicas nun suxeito determinado” (Sierra Bravo, 1995:374).

A partir dunha extensa revisión bibliográfica sobre o tema, elaboramos unha ampla batería de máis dun cento de cuestións, estruturadas nos seguintes bloques temáticos:

*Enquérito para o profesorado*²³

O cuestionario distribuído entre o profesorado componse de tres bloques, no primeiro dos cales se recadan os principais datos persoais e profesionais do suxeito enquisado (A), seguido do interrogatorio propiamente dito, que se estrutura en dous epígrafes (B e C).

A. Datos persoais e profesionais (8)²⁴

B. Escola e diversidade cultural

B.1. A diversidade cultural na aula (8)

B.2. Papel da escola no ámbito da educación intercultural (14)

B.3. Éxito e fracaso das nenas e nenos procedentes da inmigración (7)

B.4. Relación coas familias (9)

C. O profesorado diante da diversidade cultural

C.1. Actitude diante da inmigración (9)

C.2. Avantaxes e inconvenientes da diversidade cultural (20)

C.3. Formación do profesorado en educación intercultural (27)

*Enquérito para os centros*²⁵

I. Datos xerais do centro (8)

II. Alumnado inmigrante escolarizado (5)

III. Resposta do centro á diversidade cultural (20)

²³ Para alixeirar o seu volume, vímonos na obriga de descartar outros moitos asuntos sobre os que tamén tiñamos interese por coñecer a opinión do profesorado ao respecto:

- Coordinación entre as/os distintos profesionais do centro en relación cos problemas do alumnado inmigrante.
- Adecuación dos materiais didácticos á realidade multicultural da sociedade.
- Coñecemento que posúe o profesorado referente ás características persoais, familiares, educativas e culturais do alumnado minoritario.
- Aspectos específicos a considerar en relación cos problemas no centro do alumnado inmigrante: personalidade, lingua, tarefas escolares, comportamento, etc.
- Papel que xoga –e papel que habería de xogar– a Administración Educativa.

²⁴ Entre parénteses figura o número de ítems que compoñen cada apartado.

²⁵ Recolle aquelas preguntas relativas ao centro de traballo, que debía contestar algún/ha membro do equipo directivo.

5.4.3. Aplicación do instrumento e recollida de datos

No traballo de campo (ver Ficha Técnica na táboa 5.3), buscando a máxima efectividade por medio dunha maior implicación do profesorado incluído na mostra, debiamos acudir persoalmente aos colexios para dar as oportunas explicacións sobre os obxectivos da investigación, expoñer as normas de cumprimentación dos enquéritos e agradecer ás e aos participantes a súa colaboración. As visitas debían efectuarse fóra do horario lectivo; facendo cadrar ademais nun día, por economía de tempo, a visita a alomenos dous centros dunha mesma localidade. O período de recreo non resultaba axeitado ao noso propósito, porque durante o mesmo unha boa parte do cadro de persoal está ocupada facendo garda de patio. Unha das primeiras dificultades dun camiño non ceibe de atrancos estribou en que a maioría dos centros teñen fixada para reunións do profesorado a tarde dos martes, agás nos centros de Coruña capital, onde as celebran os luns. Dispoñíamos entón unicamente desas dúas tardes, sabendo ademais que a miúdo están xa comprometidas de antemán, dedicando regularmente a primeira sesión á atención a pais e nais e a segunda –cando non hai reunións de Claustro do Profesorado e/ou do Consello Escolar– ás xuntanzas de Ciclo, Nivel, Equipo de Dinamización e Normalización Lingüística, Departamento de Orientación, ou Comisión de Coordinación Pedagóxica.

Táboa 5.3
Ficha técnica do enquérito ao profesorado

Ámbito	Galiza
Universo	Profesorado de Educación Infantil e Educación Primaria
Poboación	Profesorado de Educación Infantil e Educación Primaria do ensino público
Tamaño da mostra	Convidada: 950 Aceptante: 370 Produtora de datos: 368
Puntos de mostraxe	40 centros ²⁶
Procedemento de mostraxe	Mostraxe por conglomerados non probabilísticos
Erro mostral	Para un nivel de confianza do 0,9544 e $P = Q = 0,5$, o erro mostral é de $\pm 4\%$ para o conxunto da mostra
Nivel de confianza	95,5%
Data de realización	De outubro a decembro de 2007

²⁶ Contabilizamos unicamente aqueles centros dos que obtivemos alomenos 4 enquéritos entre o seu profesorado.

Decidimos que a distribución dos enquéritos se faría no primeiro trimestre do curso escolar, por entender que nesa época a dispoñibilidade do profesorado para colaborar aínda non ten sufrido o desgaste que inevitablemente produce o avance do período académico; eso si, evitando en todo caso tanto os primeiros días de setembro, por razóns obvias, como a proximidade do Nadal, debido á alteración da actividade académica que este tipo de celebracións leva aparellada. Co obxecto de facilitar a entrada do investigador nos colexios, o primeiro día de setembro, remitimos a cada un dos centros incluídos na mostra inicial un correo electrónico de presentación, expoñendo brevemente os obxectivos e interese da investigación, solicitando a súa colaboración e anunciando un posterior contacto telefónico²⁷. Nesa comunicación negociábase a visita, expoñendo a nosa pretensión de solicitar persoalmente a cumprimentación dun enquérito á totalidade do profesorado. Unha vez no centro, faciamos unha presentación persoal e do tema de investigación, agradecendo anticipadamente a cumprimentación dos cuestionarios e advertindo dunha ulterior pasada polo centro para recoller os impresos cumprimentados. Esta última visitación ía igualmente precedida dunha comunicación por correo electrónico, para evitar que os enquéritos cubertos puideran quedar esquecidos. Distribuímos en man²⁸ arredor de 950 impresos de resposta individual, recollendo 370 contestados (mortalidade: 63 %²⁹); así como 40 modelos específicos para os centros, dos que recolleemos 22 cumprimentados (mortalidade: 45%).

Contactar coas persoas que ocupan as Direccións dos colexios non sempre resultou tarefa doada: ademais da natural resistencia causada polo costume da maioría dos comunicantes externos de pedir falar co Director ou Directora; estes, cando non teñen clase ou están facendo xestións fóra do centro, están atarefados en reunións ou mesmo ilocalizábeis. As súas mesas de escritorio están sempre ateigadas de feixes de plans, estatísticas ás que hai que responder con prontitude, solicitudes, certificados,

²⁷ No anexo 6, recóllese o *Modelo de comunicación aos centros incluídos na mostra inicial*.

²⁸ Agás unha pequena parte de centros aos que, ou ben se lles remitiron por correo –caso dos dous Colexios de Burela– ou ben lle foron entregados a algún profesor ou profesora dos mesmos, aproveitando a súa presenza nalgún Curso de Formación, como aconteceu cos centros CEIP Paradai (Lugo), Illa Verde (Lugo), CEIP Julio Gurriarán Canalejas (O Barco de Valdeorras), CEIP A Laxe (Marín) e CEIP Lope de Vega (Vigo).

²⁹ A este respecto, Arnal *et al.* escriben o seguinte: “¿Que perda soe tolerarse desde a selección da mostra ate chegar á real e produtora de datos? Non existe unha única resposta. A perda do 25% debe preocupar; cando sexa inferior ao 50% non se deberían dar a coñecer os datos, nin consideralos como conclusións válidas. Son útiles como estudos pilotos, pero non se poden aceptar sen facer un estudo posterior máis exhaustivo” (1994:79). Obviamente, non secundamos os seus ditados, e á vista da mortalidade deste e outros enquéritos similares, parécenos extremadamente difícil acadar as porcentaxes de resposta consideradas aceptábeis por estes autores.

libros de actas, expedientes (disciplinarios ou non), folletos de propaganda..., pesados mantos de papeis que por veces ameazan con sepultalos.

Nalgúns dos centros contactados, houbemos de desistir do noso propósito de repartir os enquéritos por diferentes motivos. Varios colexios teñen máis dun edificio – nalgún caso tres, e non sempre no mesmo recinto–, non coincidindo o cadro de persoal a menos que teñan convocada unha reunión. Houbo igualmente quen nos fixo saber que as compañeiras e compañeiros non estaban polo labor (“*Xa sabes que os mestres son remisos a cubrir enquisas*”). Sen embargo, pese a todas as dificultades enumeradas, en xustiza debemos recoñecer entre o profesorado en xeral, un desprendido espírito de colaboración, sendo a amabilidade a nota predominante. É de resaltar a este respecto que, en moitos casos, a reunión co profesorado tivo lugar unha vez concluída a súa xornada laboral.

Non queremos rematar este apartado sen facer unha breve referencia á notábel diversidade observada entre os diferentes centros visitados, apreciábel á primeira vista e que obviamente vai moito máis aló dos contrastes estruturais e das diferenzas de calidade nas edificacións respectivas. Pode dicirse que cada colexio constitúe un mundo dificilmente reducíbel a unhas características-tipo, onde o *clima* que se respira desde a entrada e o propio aspecto físico dos diferentes espazos, seguramente proporcionan máis información sobre o seu funcionamento que a lectura dos moitos plans e documentos organizativos que deben redactarse (Convivencia, Lectura, Acollida para o Alumnado de procedencia Inmigrante, etc.). Resulta esperanzador descubrir que hai Claustros conscientes de que saldar a débeda que toda a sociedade ten coas minorías pobres marxinadas pasa primeiramente por recibilas dende a propia entrada cunha labazada estética, coidando o aspecto xeral, esmerándose na orde e limpeza, mantendo pulcro o estado da pintura das paredes..., facendo, en fin, que todo convide á estima e coidado.

O estudo das Salas do Profesorado, conxuntamente coa actitude das persoas que as ocupan, daría igualmente xogo como indicador tipolóxico dos respectivos centros: frías/cálidas, ordenadas/desordenadas, con un ou varios *ambientes*... O aspecto dalgunhas destas dependencias chamounos particularmente a atención: andeis con libros e materiais didácticos, bandexas con documentos e correspondencia, taboleiros coa lexislación, etc. Impecábel disposición que non aparece sen o traballo e paixón pola orde e as cousas ben feitas.

5.5. Codificación e análise de datos

5.5.1. Procesamento da información

Unha vez recollidos os enquéritos, procedeuse á codificación³⁰ dos datos e a tabulación dos mesmos. Primeiramente houbo que realizar o baleirado ou lectura das respostas ás cuestións abertas, clasificándoas, anotando as súas frecuencias e asignándolles novos códigos. As respostas dos e das docentes foron introducidas nunha matriz de datos utilizando o paquete estatístico SPSS³¹, e antes de proceder á súa análise estatística houbo aínda que depurar os erros producidos na gravación.

5.5.2. Análise de datos

As técnicas de análise de datos consisten en organizar e tratar a información para que se poida describir, analizar e interpretar. O seu propósito fundamental é dispoñer os datos da investigación de maneira tal que nos facilite “dar resposta ao problema bosquexado, e decidir se as hipóteses foron confirmadas ou rexeitadas” (Bisquerra, 1987:3). Realizamos primeiramente un estudo estatístico descritivo, e posteriormente comparativo, en función das variábeis de suxeito consignadas.

Nas táboas que reflicten a distribución das contestacións, ademais das correspondentes frecuencias e porcentaxes, presentaremos as magnitudes acumuladas de *Conformidade* (resultado da agrupación das opcións *Totalmente de acordo* e *De acordo*) e de *Desconformidade* (resultado da agrupación das opcións *Totalmente en desacordo* e *En desacordo*). Nalgunha ocasión, para comentar os resultados servirémonos do valor medio das opinións expresadas, tomando en conta para a súa interpretación que esta medida fai referencia a unha escala con valor mínimo 1 (*Totalmente en desacordo*) e valor máximo 5 (*Totalmente de acordo*). Todas as referencias a porcentaxes serano ás porcentaxes válidas, é dicir sen tomar en consideración os valores perdidos. Cando se trate de ítems de resposta múltiple, a porcentaxe reflectida está determinada igualmente con relación ás persoas que efectivamente contestan. As porcentaxes están calculadas polo propio paquete estatístico SPSS, presentándose con aproximación de decimais, polo que a suma das mesmas en tódalas alternativas dunha variábel, por mor dos restos,

³⁰ “O obxecto da codificación é facer representar ou traducir cada resposta dos cuestionarios e cada dimensión dos cadros de observación por códigos ou indicacións numéricas que faciliten a tabulación” (Sierra Bravo, 1995:407).

³¹ Statistical Package for the Social Science, Versión 16.0.

poderá nalgún caso totalizar 99 ou 101. Nos ítems de resposta múltiple, cando se supere o máximo de tres eleccións solicitadas, rexistraremos unicamente as tres primeiras.

Unha vez descrita cada unha das variábeis por separado, realizamos diversos cruces entre variábeis de control e variábeis contidas nos cuestionarios, a fin de valorar as contestacións das persoas enquisadas en función dunha serie de características persoais e profesionais: provincia, sexo, idade, titulación académica, situación profesional, etapa de docencia, experiencia docente xeral, experiencia con alumnado inmigrante, ter alumnado inmigrante, desempeño de cargos directivos ou de coordinación, maior ou menor presenza de alumnado inmigrante no centro, orixe maioritaria deste alumnado, ou mesmo formación recibida polo profesorado no campo da diversidade cultural.

Para comprobar se as diferenzas observadas respecto desas variábeis entre os distintos grupos son ou non estatisticamente significativas, recorreremos a diversos contrastes ou probas, que teñen por obxectivo comparar en que medida as diverxencias contempladas a nivel mostral poden ser extrapoladas ao nivel poboacional e representan, polo tanto, o verdadeiro comportamento dos grupos considerados. Dito noutras palabras, o uso dos contrastes bivariados permítenos poñer a proba a hipótese nula que mantén que as diferenzas entre os grupos son iguais a cero ou, o que é o mesmo, desprezábeis en termos estatísticos.

O estudo das correlacións entre variábeis vainos indicar “a extensión en que unha incide na outra, a intersección de ambas, o seu grao de asociación” (García Ferrando *et al.*, 2000:545). Dependendo dos casos, “pode interesar aplicar probas de decisión estatística, como a t de Student, a chi-cadrado ou a análise da varianza” (Bisquerra, 1989b:240), coa precaución de non caer no erro que corren os acabados de chegar á estatística, cal é o de “interpretar os coeficientes de correlación en termos de relacións causais entre as variábeis (...) Unha correlación non só pode aparecer entre unha variábel-cause e unha variábel-efecto, senón tamén entre variábeis entre as que non hai relacións de causalidade; polo tanto, non deben inferirse relacións de causalidade só a partir do feito de ter obtido un valor de r substancialmente distinto de cero” (Botella *et al.*, 1993:200-201).

Polo regular, os manuais de estatística indican que para aplicar probas paramétricas (correlación de Pearson e os seus derivados) débense comprobar os

supostos paramétricos³², e caso contrario habería que aplicar probas non paramétricas (García Ferrando *et al.*, 2000; Castro Morera e Ruiz de Miguel, 2004; Tejedor e Etxeberria Murgiondo, 2006; Guàrdia Olmos *et al.*, 2007). No noso caso as variábeis a contrastar están medidas en escala ordinal³³, polo que deberíamos usar as denominadas probas non paramétricas³⁴. Non obstante, Bisquerra animanos a seguir a tendencia actual de aplicar probas paramétricas, coñecendo os efectos que sobre os resultados pode ter o non cumprimento estrito dos supostos paramétricos. Isto é debido a que hai evidencia teórica e empírica da robustez de moitas probas paramétricas (basicamente ANOVA), que fai que os resultados non se vexan seriamente alterados por lixeiras desviacións dos supostos paramétricos. En conclusión, se non se observan graves violacións dos supostos paramétricos, é preferíbel aplicar probas paramétricas, aínda que os supostos non se confirmen *strictu sensu* (1989b:244).

Tomando en conta todas as recomendacións teóricas mencionadas, na procura de correspondencias estatisticamente significativas entre as variábeis que compoñen o apartado de *datos persoais e profesionais*, utilizamos a proba *chi-cadrado* (táboa 5.4). A comprobación da significatividade nas diferenzas entre as respostas emitidas polos distintos grupos de profesorado, clasificado segundo as principais variábeis dicotómicas independentes³⁵, efectúase aplicando a proba *t* de Student. Para o estudo das correspondencias respecto das variábeis de idade, situación profesional, experiencia docente en xeral, experiencia particular con alumnado inmigrante e máis a etapa na que se imparte docencia³⁶, empregamos a Análise de Varianza (ANOVA).

³² Basicamente estes son: normalidade, homocedasticidade e linealidade.

³³ Dise que unha variábel está medida en escala ordinal cando “entre as modalidades de resposta, ademais da relación de igualdade-desigualdade, se compre a relación de orde, é dicir, se pode establecer unha ordenación de menor a maior grao de posesión da característica medida entre as modalidades de resposta” (Guàrdia Olmos *et al.*, 2007:6).

³⁴ As clásicas son: U de Mann-Whitney, Estatístico T de Wilcoxon e Estatístico H de Kruskal-Wallis.

³⁵ Sexo, ter/non ter alumnado estranxeiro na aula, desempeño de cargo directivo e participación en programas específicos de formación.

³⁶ Segundo se explicará oportunamente no sexto Capítulo, establecemos catro categorías: Educación Infantil; Educación Primaria; Especialistas de PT, AL, Educación Musical ou Relixión; e, por último, Especialistas de Lingua Estranxeira (Inglés) ou Educación Física.

Táboa 5.4
Resumo das táboas de chi-cadrado

	Idade	Sexo	Titulación académica	Situación profesional	Experiencia docente	Experiencia con inmigrantes	Ter alumnado inmigrante	Desempeño de cargo	Etapas de docencia
Provincia	---	---	---	---	---	0.005	---	---	---
Idade	---	---	0.014	---	---	---	---	0.012	---
Sexo			0.015	---	---	---	---	0.000	0.001
Titulación académica				---	---	---	---	0.000	---
Situación profesional					---	---	---	---	---
Experiencia docente						---	---	---	---
Experiencia con inmigrantes							---	---	---
Ter alumnado inmigrante								---	---
Desempeño de cargo									---

Os resultados das enquisas, como afirma García Ferrando *et al.* (2000:527), son máis útiles canto maior sexa a posibilidade de poderlos confrontar con outros similares e anteriores no tempo, na medida en que a comparanza nos dá a oportunidade de establecer tendencias no desenvolvemento das opinións, relacionándoas ademais con acontecementos externos. Neste sentido, cando sexa posíbel, á carón dos datos acadados no noso enquérito, efectuaremos unha análise comparativa dos mesmos cos doutras enquisas aplicadas a diferentes mostras de profesorado en España; fundamentalmente coas seguintes:

1. O estudo realizado por Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003), quen, no marco dunha investigación arredor do fenómeno da inmigración en Galiza dende un enfoque socioeducativo e cultural, involucraron unha mostra formada por 1.336 alumnos, 310 profesores, 31 directores e 1.079 pais, pertencentes 104 destes últimos a familias inmigrantes. Pese a faceren eles a análise dende a perspectiva do profesorado de educación secundaria, interéсанos particularmente a obra destes autores en tanto que compartimos a comunidade galega como ámbito de esculca.
2. O traballo de investigación levado a cabo polo equipo dirixido por Lorenzo Moledo (2009) entre os anos 2004 e 2007 nunha decena de centros educativos de Galiza, implicando unha mostra de 458 familias inmigrantes de distinta procedencia. A aplicación do programa socio-educativo levado a cabo no marco

deste estudo, puxo de manifesto a importancia estratéxica da participación das familias inmigrantes nos centros escolares aos que acoden os seus fillos.

3. A pescuda empírica incluída no Informe da Oficina do *Defensor del Pueblo* (2003), que aborda a análise das condicións reais nas que se está a producir a escolarización do alumnado inmigrante no noso país. Entre outros instrumentos, aplican un cuestionario a 2.222 docentes de Primaria e Secundaria, requirindo a súa opinión e actitudes ante o fenómeno da inmigración e a súa incidencia na escola.
4. O texto de Jordán (1994), considerado xa como un clásico, no que se recolle o sentir dunha mostra de 30 profesores directamente implicados na problemática propia da educación con nenos culturalmente distintos, que exercen o seu labor docente en centros radicados en distintas áreas da xeografía catalana.
5. A indagación efectuada por Garreta e Llevot (2003), mediante entrevistas a unha mostra de 740 docentes de educación primaria e secundaria obrigatoria de Cataluña, tanto de centros públicos como privados, concertados e non concertados, arredor das súas opinións sobre diversos aspectos da multiculturalidade nas institucións educativas.
6. O proxecto de investigación iniciado no 2002 polo *Grup de Recerca en Educació Intercultural* (GREI) da Universidade das Illas Balears (Vallespir, 2006; Vallespir e Morey, 2007) que, entre outras cuestións, analiza as actitudes do profesorado das Balears diante da diversidade cultural nas aulas, mediante a realización dun cuestionario.
7. Os resultados do enquérito presentado por López Reillo (2006:123) a unha mostra de 497 profesoras e profesores de Educación Secundaria da Illa de Tenerife, co obxectivo de pulsar á súa opinión respecto da atención á diversidade cultural para detectar as necesidades de formación que existen neste campo.
8. O traballo de enquisa realizado por Goenechea Permisán (2005) no ano 2003 en 9 centros de Educación Secundaria de Galiza, no que participaron 71 docentes desta etapa educativa.

9. A sondaxe levada a cabo por Pérez Domínguez (2001) nos anos 1996 e 1997, entre unha mostra de profesorado de educación primaria de escolas estatais do Reino Unido e España, para coñecer as súas percepcións respecto da ensinanza nunha sociedade multicultural e multiétnica.
10. A pesquisa realizada por SIGMA DOS para a Fundación Pfizer (2008), na cal, co obxecto de avaliar, entre outros asuntos, os problemas de integración no sistema educativo español dos alumnos inmigrantes, realizáronse entrevistas a cadansúa mostras de tres colectivos diferentes: 800 persoas pertencentes á poboación xeral maior de 18 anos, 100 profesores e 300 persoas inmigrantes.
11. O recente estudo de Leiva Olivencia (2010), no que se combina a metodoloxía cualitativa coa cuantitativa para coñecer as concepcións educativas que teñen os docentes sobre o desenvolvemento práctico da interculturalidade. Para a pescuda cuantitativa utilizouse unha mostra de 41 docentes de educación infantil e primaria, pertencentes a catro centros de educación infantil e primaria da provincia de Málaga que desenvolvían proxectos de educación intercultural.

Unha vez satisfeita a obriga de deixar constancia do procedemento metodolóxico empregado no achegamento ao parecer do profesorado en relación coa Educación Intercultural, dedicaremos o vindeiro capítulo a analizar as respostas recollidas tras a aplicación dos enquéritos.

CAPÍTULO 6

**AS NECESIDADES DE FORMACIÓN DO
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL E
PRIMARIA EN GALIZA. ANÁLISE DE DATOS E
DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

6.1. Análise de datos e discusión de resultados sobre as necesidades de formación en Educación Intercultural

No presente capítulo analizaremos os resultados da aproximación empírica á análise das necesidades de formación do profesorado en Galiza, obtidos a partir da aplicación, a cadansúa mostras de profesorado e centros galegos, dos enquéritos “O profesorado de Educación Infantil e Primaria de Galiza diante da Educación Intercultural” (ver anexo 3) e “Os centros escolares de Educación Infantil e Primaria diante da Educación Intercultural” (ver anexo 4). Ao remate de cada epígrafe, figuran as táboas coas porcentaxes de acordo/desacordo acadadas en relación con cada un dos ítems propostos nas respectivas enquisas.

6.1.1. As necesidades de formación dende o punto de vista do profesorado

Principiamos este apartado estudando as características máis relevantes da mostra de docentes participantes no primeiro dos enquéritos mencionados, facendo a continuación unha análise descritiva das repostas ao cuestionario presentado.

6.1.1.1. Perfil da mostra de profesorado

Abordamos seguidamente a determinación dunha serie de variábeis que constitúen as características socioprofesionais máis relevantes da mostra de profesores que responderon á enquisa: centro de destino, provincia, idade, sexo, situación profesional, titulación universitaria, experiencia docente xeral e específica con inmigrantes, desempeño de cargo e especialidade docente.

As 368 persoas enquisadas exercían a docencia no momento da realización do estudo (Curso Escolar 2007-08) en 40 Colexios de Educación Infantil e/ou Educación Primaria¹ (táboa 6.1), radicados en 15 Concellos de Galiza: 6 da Coruña, 3 de Lugo, 2 de Ourense e 4 de Pontevedra.

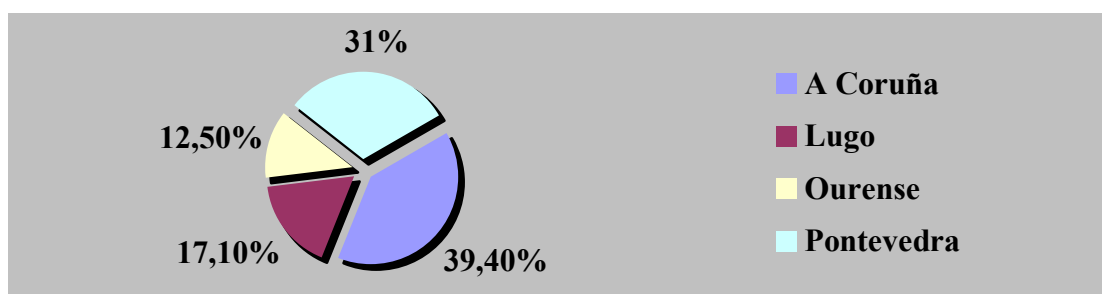
¹ Inclúense neste cómputo unicamente aqueles establecementos educativos representados na mostra por alomenos catro profesores que tivesen contestado ao enquérito. Unha pequena parte do profesorado participante (8%) traballaba nalgún centro diferente aos referidos pola súa denominación específica na táboa 6.1.

Táboa 6.1
Centros que forman parte da mostra produtora de datos

Provincia	Concello	Centro	Nº de enquéritos	Distribución provincial	
				Frecuencia	Porcentaxe
A Coruña	Boiro	CEIP Santa Baia	4	145	39,4%
	Cambre	CEIP Wenceslao Fdez. Flórez	17		
	Carballo	CEIP Fogar	13		
		CEIP Bergantiños	11		
		CEIP Canosa-Rus	4		
	Coruña, A	CEIP Concepción Arenal	9		
		CEIP Raquel Camacho	3		
		CEIP Sagrada Familia	7		
		CEIP María Barbeito e Cervino	5		
	Oleiros	CEIP Ramón M ^a del Valle Inclán	5		
		CEIP de Rabadeira	15		
		CEIP Isidro Parga Pondal	9		
	Santiago de Compostela	CEIP Monte dos Postes	13		
		CEIP de Práct. López Ferreiro	6		
		CEIP das Fontiñas	7		
	Outros		17		
Lugo	Burela	CEIP Virxe do Carme	15	63	17,1%
		CEIP Vista Alegre	16		
	Monforte de Lemos	CEIP A Gándara	10		
		CEIP de Monforte de Lemos	5		
	Lugo	CEIP Illa Verde	8		
		CEIP Paradaí	6		
	Outros		3		
Ourense	Barco de Valdeorras, O	CEIP Julio Gurriarán	11	46	12,5%
	Ourense	CEIP de Práct. de E.U.F.P. EXB	13		
		CEIP Virxe de Covadonga	7		
		CEIP Albino Núñez	11		
		CEIP A Peroxa	3		
	Outros		1		
Pontevedra	Marín	CEIP A Laxe	11	114	31%
	Ponteareas	CEIP Nosa Sra. dos Remedios	4		
	Pontevedra	CEIP A Xunqueira nº 1	7		
		CEIP Manuel Vidal Portela	8		
		CEIP Praza de Barcelos	5		
	Vigo	CEIP Lope de Vega	10		
		CEP Dr. Fleming	16		
		CEIP Balaidos	9		
	Vilagarcía de Arousa	CEIP A Lomba	13		
		CEIP O Piñeiriño	4		
		CEIP de Vilaxoán	4		
		CEIP Arealonga	5		
		CEIP Rosalía de Castro	5		
		CEIP de Rubiáns	5		
	Outros		8		
Total de enquéritos válidos: 368					

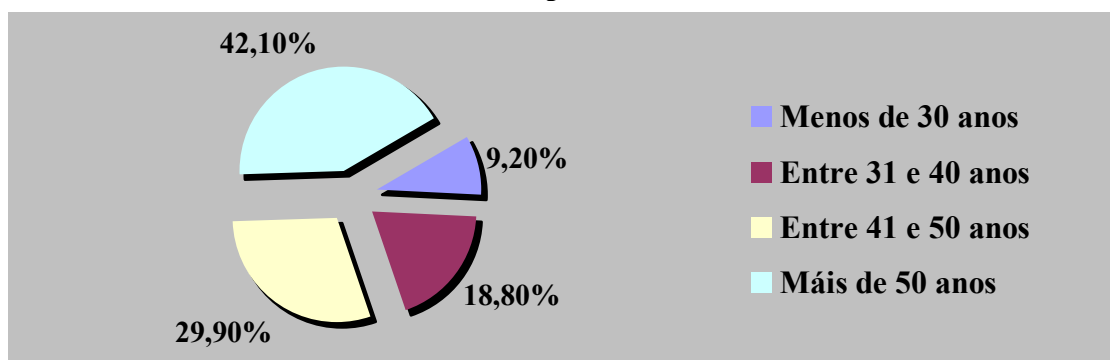
A representación dentro da mostra de cada unha das catro demarcacións galegas é equilibrada² (gráfica 6.1), á vista das correspondentes porcentaxes de persoas entrevistadas, superando o 30% tanto as pertencentes á Coruña como a Pontevedra, e repartíndose as restantes entre Lugo e Ourense.

Gráfica 6.1
Distribución provincial da mostra



A media aritmética das idades dos enquisados (gráfica 6.2) acada o valor 3,05, correspondente ao intervalo “entre 41 e 50 anos”. Practicamente, tres de cada catro docentes teñen máis de 40 anos; ou, para ser aínda máis precisos, dous de cada cinco superan os 50 anos. Estes datos revelan que, no prazo dunha década, poderá estar xubilada ou a piques de facelo³ a metade do actual cadro de persoal.

Gráfica 6.2
Idade do profesorado

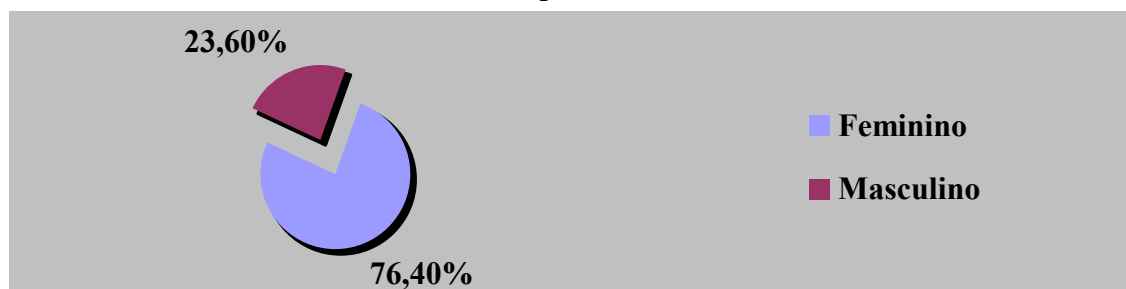


² Con algunha matización, como a que cómpre facer no caso de Burela, unha comunidade que alberga dende hai anos unha nutrida poboación de inmigrantes procedentes de Cabo Verde e outra máis recente orixinaria de Perú. Esta localidade, que aporta dous centros á mostra, ostenta unha representación moi superior á que lle correspondería por poboación; derivándose desta desproporción a existencia de determinadas correlacións significativas entre o exercicio docente en Lugo e unha serie de variábeis, que, obviamente, non debemos tomar en consideración. A aceptación das mesmas levaríanos a conclusións tan aventuradas como, por poñer un exemplo, supoñerlles maior experiencia con alumnado inmigrante ás persoas destinadas nesa provincia, por canto un 50% das mesmas declaran posuír máis de 6 anos de práctica, mentres que a media para o profesorado de Galiza non chega aos 3 anos.

³ Eventualidade que vai depender, obviamente, da decisión que finalmente adopte o goberno en relación coa posíbel prórroga da xubilación voluntaria aos 60 anos.

A feminización da profesión docente (gráfica 6.3) é unha realidade sobradamente coñecida, cuxas indesexadas consecuencias teñen sido analizadas por diferentes autores (Apple, 1990; Fernández Enguita, 1990; Torres Santomé, 1991).

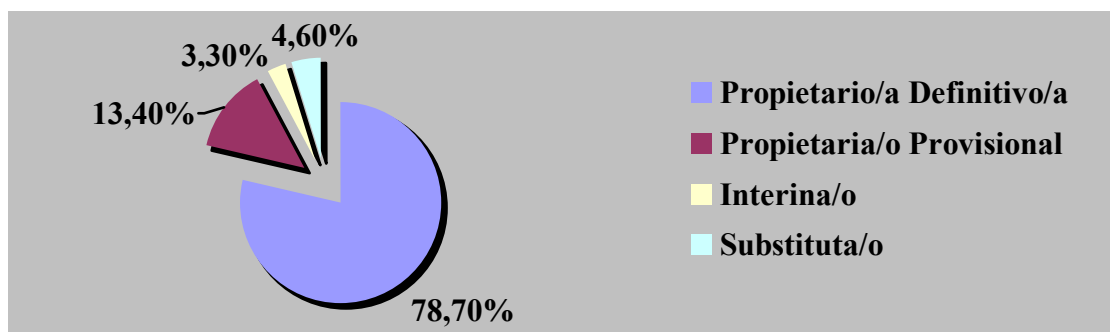
Gráfica 6.3
Sexo do profesorado



Tres de cada catro docentes da mostra examinada son mulleres, se ben dentro do colectivo formado polo profesorado de Educación Infantil e/ou Educación Primaria, segundo os datos que nos proporcionou a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, correspondentes ao curso escolar 2007-08, a proporción resulta aínda máis favorábel ás mulleres: catro de cada cinco docentes son profesoras. A nosa mostra confirma outra peculiaridade igualmente sabida: fronte ao que acontece na Educación Primaria, onde a presenza de varóns supón o 25,1% do total, entre o profesorado de Educación Infantil a porcentaxe redúcese ao 5,2%.

A inmensa maioría (92,1%) dos docentes (gráfica 6.4) son funcionarios, dos que arredor dun 15% non acadaron aínda o seu primeiro destino definitivo.

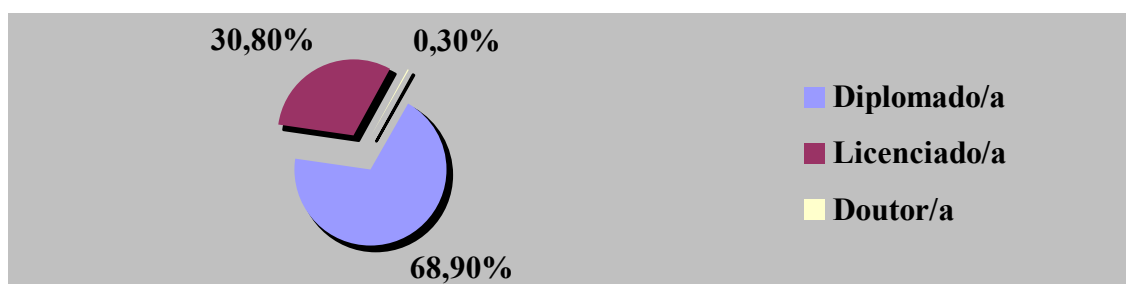
Gráfica 6.4
Situación profesional



Practicamente, un de cada tres mestres/as posúe unha Licenciatura (gráfica 6.5), titulación superior á esixida para o desempeño da docencia nas etapas educativas de

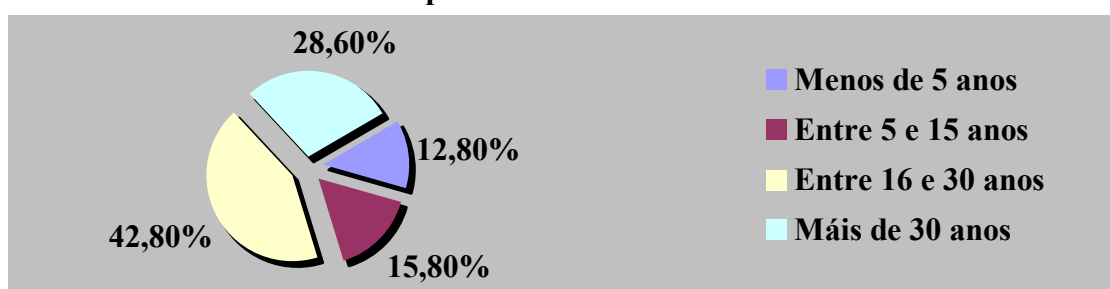
Infantil e Primaria, que ata o de agora era a de Diplomado/a. A titulación universitaria relaciónase coas variábeis idade e sexo. A medida que aumenta a idade, diminúe a porcentaxe de docentes con esa titulación, de maneira que, entre as persoas de máis de 50 anos, aquelas que posúen unha Licenciatura supoñen o 21,6%, mentres que, entre as de menos de 30 anos, a porcentaxe elévase ao 41,2%. Por outra banda, a porcentaxe de profesores licenciados (41,2%) é un terzo superior á de profesoras licenciadas (27,3%).

Gráfica 6.5
Titulación universitaria



A media da experiencia docente xeral (2,87) sitúa ao colectivo en valores próximos ao intervalo “entre 16 e 30 anos” (gráfica 6.6). Considerando a diferenciación que establecen os expertos (Imbernón, 1994b:58) entre profesores noveles e profesores experimentados (transcorridos 3/5 anos despois da súa incorporación ao Sistema Educativo), a porcentaxe de profesorado experimentado supera o 87%.

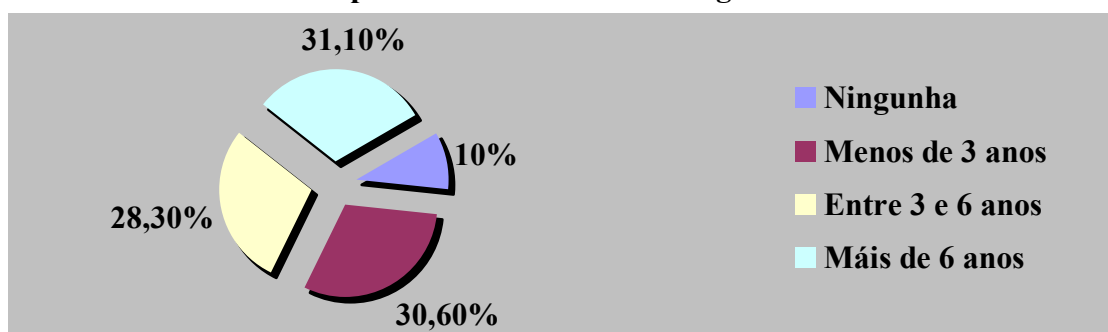
Gráfica 6.6
Experiencia docente xeral



En canto á experiencia específica con alumnos/as inmigrantes (gráfica 6.7), houbo que depurar bastantes respostas que, logo de ter elixido a opción “ningunha”, declaraban ter na aula alumnado de procedencia inmigrante. Feita a corrección pertinente, observamos que soamente un 10% do total do profesorado non posúe ningunha experiencia con alumnado inmigrante. Este resultado é bastante similar ao obtido por Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:146), quen contabilizan entre os seus

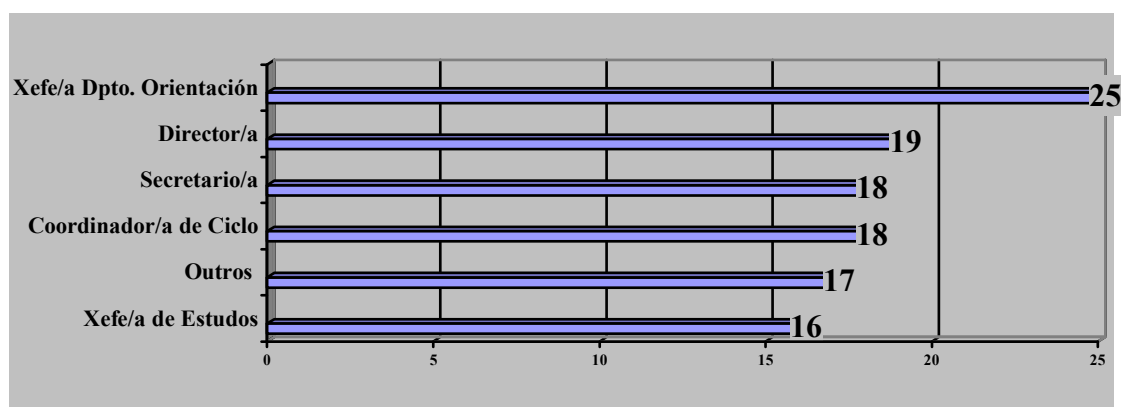
informantes un 84% de profesorado con experiencia directa con alumnos/as doutras culturas ou doutras etnias, oscilando a práctica para o 36,9% deles entre 1 e 3 anos. O período de tempo transcorrido entre un e outro estudo ben podería explicar o lixeiro desfase que presentan os respectivos datos.

Gráfica 6.7
Experiencia docente con inmigrantes



Facendo unha análise porcentual das cifras de persoas que afirman desempeñar algún cargo⁴ en cada un dos 40 centros nos que se distribuíu o enquérito (gráfica 6.8), facilmente se observa que aparecen sobrerrepresentados os membros dos Equipos Directivos dos centros e, aínda en maior medida, os Xefes dos Departamentos de Orientación (Orientadores). De tal maneira que, mentres a mortalidade xeral do enquérito se situou arredor do 60%, entre os membros de Equipos Directivos a penas superou o 50%, e entre os Orientadores non chegou ao 40%.

Gráfica 6.8
Número de profesores/as que desempeñan algún cargo singular



⁴ En cada centro educativo, hai unha persoa encargada de cada un dos seguintes cometidos: Dirección, Xefatura de Estudos, Secretaría, Orientación, Coordinación de cada Ciclo (3 de Primaria e 1 de Infantil) e Coordinación do Equipo de Dinamización e Normalización Lingüística (EDNL), entre outros.

Manifestan non ostentar cargo algún 228 persoas enquisadas. Entre quen sinalan o apartado “*Outros*”, 5 exercen como Coordinador/a do EDNL e os restantes ocupan diferentes funcións como: Director en funcións, Responsábel de Escola Unitaria (2), Coordinador/a de TICs, Responsábel do Plan de Mellora da Calidade, Encargado de Comedor, Encargado de Orientación (mestre que exerce a función orientadora sen posuír a titulación correspondente), ou Integración da etnia xitana, entre outras.

A idade, o sexo e tamén a posesión dunha Licenciatura relaciónanse co desempeño dun posto singular (ver táboa 6.2). A diferenza máis destacábel prodúcese entre as persoas que están no tramo de idade que vai dos 41 aos 50 anos e aquelas outras de idades comprendidas entre 30 e 40 anos, duplicando a porcentaxe das que exercen algún cargo entre as primeiras o valor correspondente ao das que pertencen ao segundo grupo. Pola súa parte, a porcentaxe de profesores varóns que ocupan algunha responsabilidade especial duplica á de profesoras nesa mesma circunstancia. Por último, a porcentaxe dos Licenciados/as que teñen algunha dedicación específica á marxe da docente practicamente duplica a proporción correspondente entre os Diplomados.

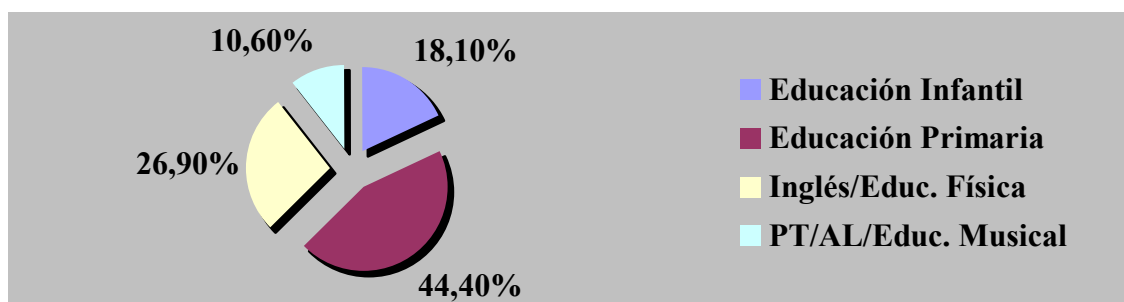
Táboa 6.2
Perfil do profesorado que desempeña algún posto singular

		Desempeño de posto	
		Si	Non
Sexo	Masculino	54,9 %	45,1%
	Feminino	26,5 %	73,5%
Idade	Menos de 30 anos	29 %	71%
	Entre 30 e 40 anos	21,5 %	78,5%
	Entre 41 e 50 anos	45,1 %	54,9%
	Máis de 50 anos	31,5 %	68,5%
Titulación académica	Diplomatura	26,2 %	73,8%
	Licenciatura	44,1 %	55,9%

Pedíase tamén ao profesorado rodear o curso ou cursos nos que impartían clase, a escoller sobre unha cuadrícula dividida en 9 celas (3 para Educación Infantil e 6 para Educación Primaria). A excesiva variabilidade das respostas emitidas dificultou a súa clasificación (gráfica 6.9), sen que, por outra parte, puidésemos determinar de maneira inequívoca en tódolos casos a condición profesional do/a enquisado/a. Ademais do profesorado con función Orientadora e daquelas persoas que, en calidade de titores *xeralistas*, rodean un único curso de Educación Infantil ou Educación Primaria, atopámonos con outras que sinalan dous, tres, catro..., ou incluso tódolos cursos. Esta

última situación corresponde polo regular, se ben non necesariamente, ao profesorado especialista de Inglés, Educación Física, Educación Musical, Relixión, Pedagogía Terapéutica (PT) e Audición e Linguaxe (AL), que imparte clase en máis dunha aula. Como queira que non sempre temos modo de esclarecelo, simplificando moito e asumindo unha certa marxe de erro, decidimos considerar como especialistas a quen marcan máis dun curso; diferenciando entre eles dous grupos: Inglés/Educación Física e PT/AL/Educación Musical⁵.

Gráfica 6.9
Especialidade docente



O perfil do profesorado pertencente á mostra utilizada pode resumirse, en síntese, destacando as seguintes características persoais e profesionais: mestras que desenvolven as súas funcións en centros públicos de Educación Infantil e/ou Educación Primaria de practicamente tódalas grandes cidades pertencentes ás catro provincias galegas, cunha idade media situada entre os 41 e os 50 anos, titulación máxima de Diplomatura, con dilatada experiencia docente (máis de 15 anos por termo medio) e tamén con claro predominio (90%) do profesorado con práctica na atención ao alumnado inmigrante.

⁵ A codificación realizouse asignando os díxitos identificativos da seguinte maneira: do 1 ao 9 para as persoas que rodeaban un só curso (os tres primeiros para os titores de Educación Infantil, e os seis restantes para os titores de Educación Primaria), o 11 para quen escollía os tres cursos de EI (poderá ser profesorado con función de “Apoio á EI” ou pertencente a Escolas Unitarias cos tres niveis desta etapa), o 12 para quen rodeaba todos os cursos (poderán ser especialistas de PT, AL, Educación Musical ou mesmo de Relixión), e o 10 para as restantes persoas que escollían máis dun curso (en principio, un/unha especialista de Inglés ou Educación Física, sen que poidamos precisar a materia que imparten).

6.1.1.2. Análise descritiva das respostas ao cuestionario do profesorado

Presentamos de seguido as conclusións acadadas para cada un dos correspondentes ítems dos dous apartados de que se compón o cuestionario (“Escola e diversidade cultural” e “O profesorado diante da diversidade cultural”), de acordo basicamente coa orde de aparición dos mesmos nos enquéritos.

6.1.1.2.1. Escola e diversidade cultural

A. A diversidade cultural na aula

Neste primeiro epígrafe, pretendemos avaliar en que medida está a incidir a diversidade cultural naquelas aulas nas que exerce o profesorado participante na investigación: maior ou menor presenza cuantitativa, repercusións no tocante á programación da actividade educativa, medidas de atención específica, e mesmo grao de satisfacción que esta convivencia produce a cada docente.

Solicitamos en primeiro lugar aos enquisados información sobre a presenza nese Curso Escolar (2007-08) ou no anterior, de alumnado de procedencia inmigrante na súa aula; debendo indicar, en caso afirmativo, a zona de procedencia do grupo máis significativo. Unha vez depuradas moitas respostas negativas que incorrían na contradición de sinalar, na liña seguinte, algún país de procedencia, concluímos que un 79,6% dos enquisados acollían alumnado inmigrante nas súas aulas. Á hora de clasificar estes grupos, atopámonos coa dificultade de compatibilizar respostas que identifican países ou nacionalidades concretas (*Colombia, arxentinos, brasileiros*, etc.) con outras referidas a termos xenéricos como *sudamericanos, latinoamericanos* ou *hispanoamericanos*⁶, sendo ademais que as referencias aparecen indistintamente en singular e plural (*colombianos, chinés, ecuatoriana*, etc.). Para non perder información, codificamos inicialmente as respostas tal como estaban formuladas, procedendo logo a recodificalas en grandes grupos. Os resultados reflectidos na táboa 6.3 confirman o que xa cabía supoñer: os centros de traballo do profesorado consultado acollen alumnado inmigrante de diversa procedencia, maioritariamente latinoamericana, e con diferentes niveis de intensidade.

⁶ Estas denominacións agochan a enorme heteroxeneidade que cabe no seu seo, podendo ser revelador o seu uso por un sector do profesorado da súa falla de valoración axeitada da diversidade real que representan.

Táboa 6.3
Zonas xeopolíticas de procedencia do alumnado inmigrante

Procedencia		Cantidade ⁷	Porcentaxe
Latinoamérica	Colombia	25	71%
	Arxentina	23	
	Brasil	16	
	Outros ⁸	90	
África	Marrocos	19	15%
	Cabo Verde	11	
	Outros	3	
Unión Europea	Portugal	8	10%
	Romanía	13	
Europa do Leste		3	1%
Outros		5	2%

Inquirimos a continuación sobre as accións realizadas na aula para atender á diversidade cultural. Unha vez ordenadas as respostas⁹ encetando por aquelas que obteñen maior porcentaxe de elección, tal como se recolle na táboa 6.4, observamos que os resultados acadados gardan similitude cos obtidos por Garreta e Llevot (2003:85), se ben a comparación non resulta sinxela por canto no enquérito destes autores a formulación da pregunta permitía unha única posibilidade de resposta e ademais daban a oportunidade de contestar a tódolos enquisados, houbera ou non alumnado de diversa procedencia cultural nas súas aulas. As *explicacións puntuais das distintas culturas* ocupan o primeiro lugar nos dous casos (na investigación de Garreta e Llevot, esta opción resultou elixida polo 15% dos enquisados), acadando igualmente porcentaxes significativas de elección os *cambios curriculares específicos* e as *sesións sobre convivencia e tolerancia*. Curiosamente, as *adaptacións lingüísticas* a penas parecen resultar necesarias a ningunha das dúas mostras (o 3% no caso dos consultados por Garreta e Llevot)¹⁰. Un 41% das respostas rexistradas por estes dous autores acollíanse

⁷ Número de veces que aparece citado cada lugar como zona de procedencia do grupo de inmigrantes máis significativo na aula.

⁸ Incluímos aquí aquelas respostas referidas a *sudamericanos* (19), *latinoamericanos* (3) e *hispanoamericanos* (3), non podendo descartar que algúns deles procedan igualmente de Colombia, Arxentina ou Brasil, así como as que aluden a outros países latinoamericanos concretos.

⁹ Posibilidade de elección múltiple, sen límite de escollas.

¹⁰ Cabe conxecturar que esta baixa necesidade de adaptación lingüística se explica en Galiza pola facilidade que supón o coñecemento do castelán ou o portugués por parte do alumnado de procedencia latinoamericana, maioritario entre o colectivo estranxeiro; sen que por elo debamos perder de vista as

á formulación “*Ningunha, non hai diversidade cultural*”; do que se deduce, como os propios autores apuntan, que existe a percepción de que estas cuestións pertencen aos centros e ás aulas onde hai diversidade cultural e, aparentemente, o profesorado considera que o resto dos alumnos/as non teñen que prepararse para vivir nunha sociedade culturalmente diversa.

Táboa 6.4
Accións realizadas para atender á diversidade cultural

		Frecuencia	Porcentaxe	
Algunha: 238 (88%)	Explicacións puntuais das distintas culturas	107	22,3%	93,5%
	Sesións sobre convivencia e tolerancia	86	18%	
	Actividades de carácter intercultural	74	15,5%	
	Cambios curriculares específicos	57	11,9%	
	Titorías	49	10,2%	
	Sesións informativas coas familias	46	9,6%	
	Adaptación lingüística	17	3,5%	
	Outras ¹¹	12	2,5%	
Ningunha		31		6,5%
Perdidos: 99 ¹²				

Máis da metade do profesorado enquisado para o *Informe del Defensor del Pueblo* (2003) dicía realizar actividades orientadas a dar a coñecer os usos e costumes dos países dos que proceden os estudantes de orixe inmigrante, se ben é de destacar a existencia de notorias diferenzas entre os mestres de Primaria e os profesores de Secundaria: en tanto o 60,8% dos primeiros afirmaban desenvolver este tipo de actividades, unicamente o 45,1% dos profesores de secundaria facían outro tanto.

Á pregunta (resposta múltiple) sobre as situacións que se dan na aula propia cos alumnos/as inmigrantes, evitan contestar o 62% dos chamados a facelo¹³ (táboa 6.5),

múltiples implicacións para o ensino que comporta a posición do galego como lingua propia da nosa Comunidade.

¹¹ No apartado “*Outras*” aparece consignada en cinco ocasións a palabra *Apoio*, supoñemos que facendo referencia á provisión a ese alumnado dalgún tipo de reforzo escolar por parte doutro profesor ou profesora. Noutros casos, especificase: *reforzo en Galego, estratexias pedagóxicas axeitadas*, etc.

¹² Nas instrucións indicábase que esta cuestión e mailas tres seguintes non procedía seren contestadas polo profesorado que non tivese alumnado de orixe inmigrante na súa aula, de aí o avultado da cifra de perdidos.

recaendo as maiores porcentaxes de elección sobre as *actividades de socialización*, os *axustes na metodoloxía e na avaliación*, e as *actividades especificamente preparadas para eles*, sen rebaixa no nivel de *esixencia*. Para establecer unha comparación, cabe salientar que a maioría (65,8%) dos docentes enquisados por Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:148) manifestaron non ter necesitado facer programas distintos para este alumnado. Os máis dos ensinantes consideraban que, se o dominio da lingua é axeitado, estes alumnos deben facer as mesmas actividades que o resto da clase; en tanto, naqueles casos nos que ese dominio sexa insuficiente, tres de cada catro profesores son partidarios de que realicen as mesmas tarefas cós seus compañeiros pero cun menor nivel de *esixencia*.

Táboa 6.5
Diferentes situacións que teñen lugar na aula propia cos alumnos/as inmigrantes

	Frecuencia	Porcentaxe
Desenvólvense actividades de socialización para favorecer a súa integración escolar	50	44%
Realízanse axustes da metodoloxía en función das diferenzas culturais do grupo	43	38%
Fan actividades preparadas especificamente para eles	32	28%
Utilízanse criterios de avaliación diferenciados	29	26%
Fan as mesmas actividades que o resto da clase, pero cun nivel de <i>esixencia</i> menor	1	1%
Ningunha	5	4%
Perdidos: 225		

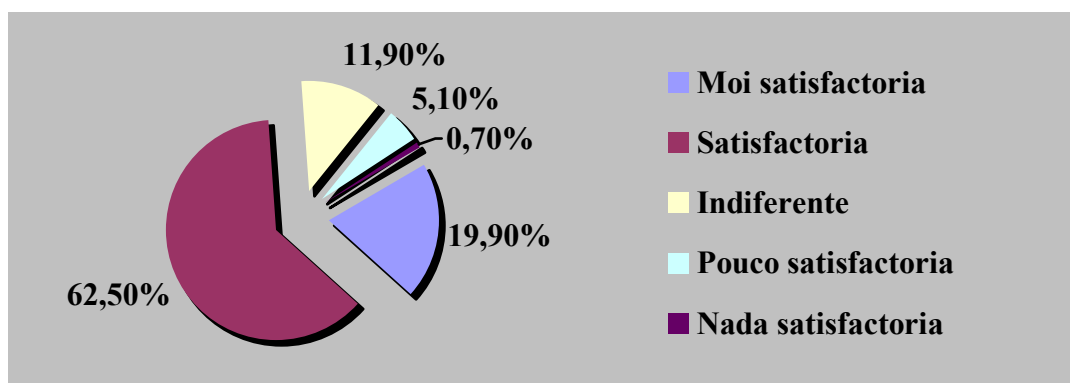
Ante a demanda ao profesorado da valoración que lle merece a experiencia do traballo con nenos/as de procedencia inmigrante (gráfica 6.10), e pese á dificultade que supón dar unha resposta en termos categóricos¹⁴, para a inmensa maioría dos enquisados (82,4%) o contacto con este alumnado resultou *satisfactorio* ou *moi satisfactorio*. A coincidencia cos resultados doutras investigacións similares é neste caso notábel. Na enquisa de López Reillo (2006), o 86,7% dos consultados indica que é unha boa experiencia, reducíndose ao 6,3% a porcentaxe dos que manifestan preferir que os inmigrantes non estean na súa aula. Noutra pescuda realizada entre profesorado de Melilla e Campo de Gibraltar (Leiva Olivenza e Merino Mata, 2007), o traballo con

¹³ Declararon non ter alumnado inmigrante 72 enquisados, polo que as respostas posíbeis eran 296, obténdose en realidade unicamente 113.

¹⁴ Mesmo houbo unha persoa que, escollendo a opción *satisfactoria*, precisou a carón: “*pero complicada*”.

alumnado doutras culturas foi considerado problemático soamente polo 8,6% e o 9,5% dos enquisados, respectivamente.

Gráfica 6.10
Valoración da experiencia de traballo con inmigrantes



As respostas formuladas polo profesorado ao interrogante sobre a eventualidade de que o feito de ter alumnos/as inmigrantes os puidese ter levado a introducir algún tipo de innovación pedagóxica, delatan un certo desconcerto, que se traduce no reparto por metades exactas entre a opción afirmativa e a negativa, acompañado dunha elevada cifra de persoas que non contestan (N=118). Aqueles que se decantaban pola opción afirmativa (N=125), debían indicar o tipo de innovación pedagóxica introducida a raíz de ter nas aulas alumnado de procedencia inmigrante; facéndoo tan só 93 persoas. Recollemos un catálogo das ideas apuntadas neste sentido (ver táboa 6.6), se ben cómpre sinalar que, ao permitirse respostas abertas, a variedade das innovacións propostas dificultounos notablemente a súa clasificación¹⁵.

¹⁵ Mesmo hai contestacións que resultan inclasificábeis, como é o caso da seguinte: “reiteradas improvisacións ata achegarme ao alumno”.

Táboa 6.6
Innovacións pedagóxicas introducidas a raíz de ter na aula alumnado inmigrante

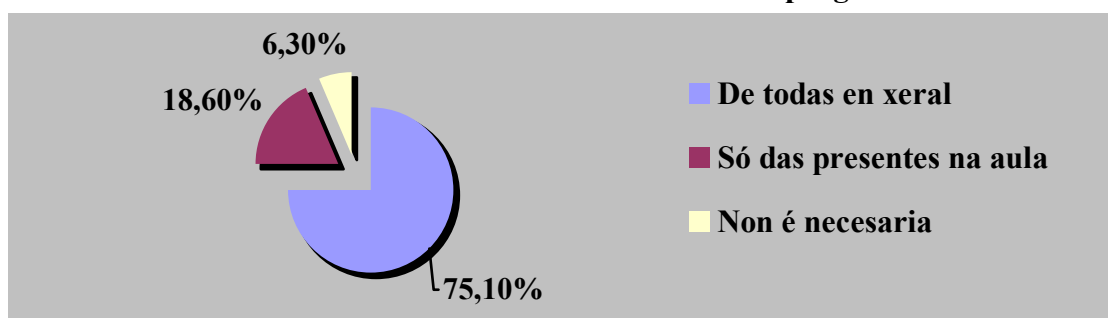
Grupo de clasificación	Respostas apuntadas¹⁶	Distribución¹⁷
Linguaxe e comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación do idioma ou lingüística (4) - Adaptar o vocabulario ou variar o xeito de introduci-lo (3) - Utilizar os xestos - Inmersión lingüística - No uso do Galego (2) - Aceptación de distintas linguas - Ensino do Español como Lingua Estranxeira - Plurilingüismo - Facilita a aprendizaxe da lingua estranxeira - Portafolio - Eliminación de estereotipos na linguaxe sobre outras razas e países 	26 (28%)
Interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos culturais - Coñecer a súa cultura - Intercambios culturais - Potenciar o coñecemento doutras culturas (4) - Consideración cara a especificidade cultural - Atención á interculturalidade (2) - Adaptación ao pluralismo intercultural (2) - Tratar a interculturalidade con distintos temas 	20 (21%)
Metodoloxía de ensino-aprendizaxe	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación ou cambio metodolóxico (5) - Adaptacións Curriculares Individuais - Máis individualización (2) - Traballar máis en grupo - Traballo con grupos cooperativos (3) 	17 (18%)
Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de integración (3) - Tratar de que se sintan ben na clase - Metodoloxía de convivencia - Compartir experiencias - Maior comprensión - Tolerancia - Valorar a diferenza - Educación en valores (2) 	17 (18%)
Contidos e materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción de novos contidos (2) - Adaptación do material - Utilización das TIC (5) 	12 (13%)
Folclore e tradicións	<ul style="list-style-type: none"> - Xogos doutros países e raíces comúns do xogo - Información - Formación - Contos e cancións - Música e instrumentos doutros países - Conmemoracións - Contar coas súas tradicións 	10 (11%)

¹⁶ Entre parénteses, figura o número de veces no que aparece repetida a correspondente resposta.

¹⁷ Algunhas persoas emitiron máis dunha resposta polo que a suma das porcentaxes supera o 100%.

As contestacións expresadas ante a interpelación sobre a necesidade de que as programacións inclúan contidos relativos ao coñecemento das diferentes culturas (gráfica 6.11), foron moi similares ás acadadas no estudo de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:157), onde unha porcentaxe equivalente do profesorado (77,4%) xulga que debe incluírse o coñecemento de diferentes culturas en xeral, en tanto o 12,5% entende que só aquelas propias dos alumnos concretos da clase.

Gráfica 6.11
Inclusión do coñecemento doutras culturas na programación



Á hora de tomar partido pola área ou materia na que inserir eses contidos (posibilidade de resposta múltiple), a opción maioritaria pola metodoloxía transversal resulta evidente (táboa 6.7), se ben a situación é observada de diferente maneira segundo a etapa na que traballa o enquisado: en Educación Infantil, por exemplo, a alternativa mellor considerada é a utilización dos xogos. Na escala aplicada por Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003), o 87,8% dos enquisados amosaron a súa conformidade coa idea de que os programas deberían operativizarse de xeito transversal entre as distintas áreas.

Táboa 6.7
Área ou materia na que incluír os contidos doutras culturas

	Frecuencia	Porcentaxe
Transversalmente, en tódalas materias	286	87,7 %
Só en Ciencias Sociais	18	5,6 %
Nas lecturas	57	17,5 %
Nos xogos	61	18,7 %
Noutras ¹⁸	11	3,4 %
Perdidos: 42 ¹⁹		

¹⁸ Neste apartado, algúns dos suxeitos deixaron anotadas as seguintes especificacións: *Globalizado, de forma global, Relixión, Música, Inglés, nas linguas estranxeiras, celebracións, conmemoracións, conversación.*

¹⁹ Só debían elixir quen contestaban afirmativamente á cuestión anterior, polo que responderon unicamente 326 persoas.

Como conclusión do exame das respostas obtidas, cómpre salientar a valoración altamente satisfactoria que á maioría do profesorado lle merece a experiencia de traballo con alumnado inmigrante. Esta circunstancia tenlles proporcionado a oportunidade de introducir unha serie de innovacións pedagóxicas na súa praxe cotiá, que van dende aquelas relacionadas coa linguaxe e a comunicación ata a educación para a convivencia, sen esquecer os cambios na metodoloxía, contidos e materiais. A maioría coincide igualmente na necesidade de incluír nas programacións docentes, de maneira transversal, o coñecemento xeral das diferentes culturas.

B. Papel da escola no ámbito da Educación Intercultural

Partindo da estimación que lle susciten ao profesorado os enunciados formulados neste apartado da enquisa, pretendemos inducir cal é a concepción maioritaria sobre a educación intercultural entre os docentes. Concretamente, tentamos discernir se predomina unha perspectiva asimilacionista do sistema educativo en relación ao alumnado estranxeiro, ou se, polo contrario, a maioría considera factíbel compatibilizar, dende unha óptica intercultural, o mantemento da cultura de orixe coa adquisición de novos costumes e valores.

Para avaliar axeitadamente a visión do profesorado neste sentido, convén coñecer primeiro a opinión da sociedade española no seu conxunto. A tenor dos datos que nos proporciona a última enquisa dispoñíbel do *Centro de Investigaciones Sociológicas* sobre a actitude dos españois cara a inmigración (Estudo nº 2.773, de Setembro-Outubro de 2008²⁰), cómpre dicir que, alomenos nas súas declaracións, son respectuosos coas culturas propias dos inmigrantes. Postos na tesitura de elixir, soamente o 9,7% dos enquisados considera que “*os inmigrantes deberían esquecer a súa cultura e costumes e adaptarse á española*”. O 87,9% estima, pola contra, que “*é bo que os inmigrantes manteñan a súa cultura e costumes*”, se ben algo máis da metade dos mesmos restrinxen esta opción a “*aqueles aspectos que non molesten ao resto dos españois*”.

Vexamos detidamente, unha por unha, as valoracións realizadas polas persoas consultadas para o noso enquérito (ver táboa 6.8); acompañándoas, tal como vimos facendo cando nos é posíbel efectuar o contraste, das avaliacións procedentes das outras investigacións indicadas no capítulo anterior.

²⁰ http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2760_2779/2773/Es2773.pdf

Se ben é certo que máis da metade (54,6%) dos consultados se declara de acordo coa idea de que a presenza de alumnado inmigrante é hoxe o maior desafío que ten a escola, non o é menos que cerca da terceira parte (31%) amosa o seu desacordo, situándose a media no 2,7. Quizais debamos interpretar que a diversidade que representa o alumnado inmigrante é vista efectivamente como un importante desafío, sen chegar a considerala por elo o máis relevante reto ao que deben enfrontarse os centros. Por outra parte, as opinións sobre o particular, lonxe de ser categóricas, seguramente adoptan diferentes matices en función da procedencia dese alumnado.

O contundente desacordo (87,6%) manifestado fronte á suposición de que non é necesario que a escola se ocupe de xestionar a diversidade cultural, confirma o que xa se tiña apreciado noutros estudos anteriores (Lorenzo Moledo, 2009).

A conformidade expresada coa declaración de que a escola debe centrarse na cultura maioritaria, integrando aos nenos/as inmigrantes na nosa cultura, á que deberán adaptarse, delata unha visión asimilacionista da diversidade cultural do alumnado por parte da maioría (51,1%) das persoas entrevistadas. O carácter excesivamente inflexíbel do argumento leva a varios enquisados a matizar as súas respostas: “centrarse ... *pero non exclusivamente*”, “á que deberán adaptarse ... *sen renunciar á súa*”, etc. No enquérito de Jordán (1994:29), a maioría das contestacións a un enunciado similar²¹ foron afirmativas, o que leva ao autor a percibir un consenso por parte de todos os mestres enquisados en relación co papel da escola como institución que ha de axudar a estes alumnos a integrarse e adaptarse á nosa sociedade e cultura. As porcentaxes de acordo con proposicións análogas obtidas noutras investigacións (Pérez Domínguez, 2001; Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2003; López Reillo, 2006) foran moi superiores ás acadadas no noso enquérito. Dos enquisados por Pérez Domínguez (2001), un 66,3% amosaron o seu acordo coa necesidade de que os nenos minoritarios se esforcen en adaptarse á nosa cultura, dado que se instalaron na nosa sociedade. O 78,9% da mostra empregada por López Reillo (2006) considera apropiado que o alumnado inmigrante se adapte o antes posíbel á cultura española co fin de evitar problemas, tanto para el mesmo como para os demais. Pola súa parte, a Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:9) non lles sorprende que o profesorado manifeste anuencia (70,3%) coa idea de que os alumnos doutras culturas deban adaptarse ás nosas escolas.

²¹A formulación aparecía alí esgazada en dúas: “*As nosas escolas deben dedicarse, sobre todo, a integrar a estes nenos na nosa cultura social e escolar*” e “*Estes nenos deben facer o esforzo de adaptarse á nosa cultura...a través da escola*”.

O rotundo rexeitamento (91%) da crenza de que a Educación Intercultural debe desenvolverse só nas escolas con alumnos/as inmigrantes, está en sintonía con outras opinións ao respecto recollidas con anterioridade. Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003) destacan o paradoxo de que o 82,1% do profesorado, malia non ter moi claro se a educación intercultural consiste en cursos de tipo compensatorio para alumnos inmigrantes que teñan problemas de aprendizaxe ou mesmo en ensinar a lingua e a cultura propia ás minorías étnicas ou culturais na escola, está en desacordo con esa suposición de que se necesite da educación intercultural unicamente nas escolas con alumnos doutras culturas. Na investigación de López Reillo (2006), unha porcentaxe aínda máis elevada de profesorado (94,5%) recoñece a interculturalidade como unha dimensión máis da educación que é necesario traballar na aula, considerando o 97,5% dos docentes que é bo que todo o alumnado (inmigrante e autóctono) recoñeza e acepte a diversidade de culturas como unha realidade. O 85% do profesorado enquisado por Leiva Olivencia (2010) é partidario (62,5% moi de acordo e 22,5% de acordo) de que a interculturalidade sexa unha acción educativa dirixida a todo o alumnado e en tódolos centros educativos.

Á carón dunha maioría sólida de dous terzos (69%) que diverxe da opinión de que, a fin de garantir o seu progreso escolar, os/as alumnos/as inmigrantes deben estar durante un tempo en aulas independentes, un de cada tres enquisados/as (31%) está de acordo ou non o ten claro. É apreciable unha especial sensibilidade fronte ao tema, á vista dos comentarios que matizan as respostas do profesorado: “durante un tempo *diario* en aulas independentes”, “pero non a tempo total, só unhas horas *diarias*”, “só nos casos de *descoñecemento total do idioma*”, etc. A posibilidade de crear centros separados formulada expresamente por Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003) foi descartada pola inmensa maioría dos suxeitos da súa mostra; manifestando o seu acordo unicamente o 3% e amosándose indiferentes outro reducido 2,7%. Ben diferentes foran, sen embargo, os resultados acadados na enquisa de Jordán (1994) ante unha pregunta idéntica á formulada no noso enquérito, á que responderon afirmativamente tan só o 10%, arredor dun 70% contestaron que “*só en poucos casos*”, e unicamente o 20% opinaron directamente que “*de ningunha maneira*”. Esta diverxencia nos datos podería explicarse, alomenos parcialmente, polos anos transcorridos dende a publicación deste estudo e o cambio da situación que se ten producido en relación con esta temática.

Un avultado 90% de docentes opina que o respecto da súa cultura e/ou lingua beneficia a integración e o éxito escolar dos/as alumnos/as inmigrantes”, o que nos sitúa ante un perfil de profesorado con mentalidade aberta. Este resultado non difire moito das conclusións que se derivan doutros estudos anteriores. A opinión da mostra do estudo de Jordán (1994) resúmese nas seguintes porcentaxes: o 75% consideraba positiva a defensa da cultura propia do alumnado minoritario, outro 15% aceptábaa con matices, e o 10% restante non a entendía necesaria. O 85% dos docentes enquisados por Leiva Olivencia (2010) opina que as actividades interculturais favorecen a integración do alumnado de orixe inmigrante. Na investigación do GREI (Vallespir, 2006), o 70% da mostra expresábase “*en desacordo*” ou “*nada de acordo*” coa afirmación de que “*para conseguir a integración do alumnado de minorías étnicas o mellor sería non modificar en absoluto o currículo tradicional*”. Cabe destacar, non obstante, que un 23,4% dicía estar “*de acordo*” co mantemento do currículo tradicional.

O grao de acordo (84%) expresado co parecer de que “a escola debe adaptar o seu currículo ás diferenzas culturais, adoptando un currículo global e integrador”, se ben segue sendo notábel, redúcese en relación co manifestado en resposta á cuestión anterior. Esta decisión, en todo caso, resulta equiparábel á expresada na enquisa de Jordán (1994), onde soamente o 60% dos suxeitos se decantaban abertamente pola opción afirmativa; o 30% aceptábana, pero con matizacións, e o 10% restante optaba pola negativa.

A apreciación de que “a escola debe dotar a estes nenos e nenas de competencia bicultural, para adaptarse á nosa cultura e simultaneamente seguir cultivando a súa” non difire substancialmente na súa formulación da reflexión anteriormente presentada no sentido de que o respecto da súa cultura e/ou lingua beneficia a integración e o éxito escolar dos/as alumnos/as inmigrantes, e sen embargo o nivel de acordo manifestado (82,9%) resulta aquí notablemente inferior, repartíndose as restantes opinións entre o desacordo (9,1%) e a indiferenza (8%). Posturas máis próximas ao interculturalismo reflectíanse nos enquéritos tanto do *Defensor del Pueblo* como no de Goenechea Permisán, ou mesmo no de Jordán. No cuestionario de Goenechea Permisán (2005), un 92 % dos profesores decántase pola idea de que os alumnos estranxeiros deben adquirir os nosos costumes e valores *mantendo ao mesmo tempo a súa cultura de orixe*, fronte a un 7% que expresan a súa opinión (asimilacionista) de que deben facelo *aínda que supoña renunciar á súa cultura de orixe*. Do profesorado enquisado por Jordán (1994),

unicamente o 5% se mostra contrario, se ben un 35% son favorábeis, pero *con matizacións*. Segundo o Informe do *Defensor del Pueblo* (2003), para o 94,7% do profesorado o mellor para os alumnos e alumnas inmigrantes é conservar a súa lingua e costumes pero aprendendo tamén a lingua e a cultura española. Esta manifestación de respecto cara a cultura e as tradicións das persoas inmigradas queda matizada, sen embargo, á hora de expresar o seu grao de acordo co feito de que os alumnos e alumnas inmigrantes poidan levar á escola os vestidos característicos da súa cultura ou relixión, afirmando o 35,3% non telo claro e mostrándose en desacordo o 25,6%.

Da desaprobación concluínte (91,7%) da conxectura de que a Educación de Calidade non precisa para nada da Educación Intercultural, cunha valoración media de 4,29; dedúcese que as mestras e mestres galegos non consideramos de Calidade a Educación que non inclúa a Interculturalidade. En harmonía con este parecer, o 93,3% do profesorado do estudo de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003) amosou o seu disenso (63,3% en total desacordo e practicamente o 30% en desacordo) coa afirmación de que non é necesario abordar a educación intercultural nas escolas. De xeito parecido, o 89% do profesorado enquisado por Leiva Olivencia (2010) pensa que os principios da interculturalidade han de impregnar necesariamente o proxecto educativo da escola.

O 97,8% do acordo manifestado coa convicción de que a escola debe axudar á prevención de conflitos culturais (xenofobia, racismo...), xunto ao 92,6% favorábel á consideración de que a escola debe empezar a educar para unha cidadanía intercultural, non admiten moita marxe para matizacións. Cómpre salientar que unha das conclusións obtidas na investigación levada a cabo polo *Defensor del Pueblo* (2007:243) sobre a violencia escolar foi a de que ser de orixe estranxeira é un factor relevante dende a perspectiva das vítimas e as testemuñas, pero non dende a dos agresores, se ben elo acontece nalgunhas das modalidades de maltrato. Destacábase igualmente nese Informe que a porcentaxe de estudantes de orixe inmigrante –xa sexan de primeira ou de segunda xeración– que son ignorados polas compañeiras ou compañeiros duplica a cifra correspondente entre os estudantes autóctonos.

Con ser notorio o desacordo (81,7%) coa suposición de que o profesor/a de apoio debe ser o responsábel da educación e instrución dos alumnos/as inmigrantes, non debe ocultárenos a existencia dun 10% de suxeitos que entende o contrario nin tampouco do 8,3% que manifesta indiferenza.

Das consideracións recollidas neste epígrafe, cabe resaltar, en síntese, a necesidade de que a escola eduque para unha cidadanía intercultural, razón pola cal a Educación Intercultural haberá de desenvolverse en tódolos centros. Polo que respecta á educación dos alumnos inmigrantes, deberá adoptarse un currículo global e integrador, respectuoso coa súa lingua e cultura, e que lle facilite a adquisición dunha competencia bicultural. Na consecución destes obxectivos, non se considera pertinente a separación deste alumnado en aulas independentes nin tampouco facer recaer no profesorado de apoio a responsabilidade da súa educación e instrución.

Táboa 6.8
Papel da escola no ámbito da Educación Intercultural

	Conformidade		Desconformidade		Media
	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Perdidos
A presenza de alumnado inmigrante é hoxe o maior desafío que ten a escola	35 (9,7%) 54,6%	162 (44,9%) 54,6%	52 (14,4%)	99 (27,4%) 31%	7 2,7
Non é necesario que a escola se ocupe de xestionar a diversidade cultural	3 (0,8%) 7,7%	25 (6,9%) 7,7%	17 (4,7%)	181 (50%) 87,6%	6 4,17
A escola debe centrarse na cultura maioritaria, integrando aos nenos/as inmigrantes na nosa cultura, á que deberán adaptarse	38 (10,7%) 51,1%	144 (40,4%) 51,1%	31 (8,7%)	114 (32%) 40,2%	12 2,87
A Educación Intercultural debe desenvolverse só nas escolas con alumnos/as inmigrantes	8 (2,2%) 4,6%	9 (2,5%) 4,6%	16 (4,4%)	218 (59,6%) 91,0%	2 4,16
A fin de garantir o seu progreso escolar, os/as alumnos/as inmigrantes deben estar durante un tempo en aulas independentes	13 (3,6%) 22,5%	69 (19%) 22,5%	31 (8,5%)	156 (42,9%) 69%	4 3,69
O respecto da súa cultura e/ou lingua beneficia a integración e o éxito escolar dos/as alumnos/as inmigrantes	124 (33,7%) 90,1%	204 (56%) 90,1%	18 (4,9%)	14 (3,8%) 4,9%	4 1,82
A escola debe adaptar o seu currículo ás diferenzas culturais, adoptando un currículo global e integrador	115 (31,7%) 84%	190 (52,3%) 84%	19 (5,2%)	29 (8%) 10,7%	5 1,98
A escola debe dotar a estes nenos e nenas de competencia bicultural, para adaptarse á nosa cultura e simultaneamente seguir cultivando a súa	109 (30%) 82,9%	192 (52,9%) 82,9%	29 (8%)	29 (8%) 9,1%	5 1,97
A Educación de Calidade non precisa para nada da Educación Intercultural	9 (2,5%) 5%	8 (2,5%) 5%	12 (3,3%)	172 (47,4%) 91,7%	5 4,29
A escola debe axudar á prevención de conflitos culturais (xenofobia, racismo...)	268 (73,2%) 97,8%	90 (24,6%) 97,8%	2 (0,5%)	0 (0%) 1,6%	2 1,32
O profesor/a de apoio debe ser o responsábel da educación e instrución dos alumnos/as inmigrantes	6 (1,7%) 10%	30 (8,3%) 10%	30 (8,3%)	204 (56,7%) 81,7%	8 3,95
A escola debe empezar a educar para unha cidadanía intercultural	178 (48,8%) 92,6%	160 (43,8%) 92,6%	10 (2,7%)	13 (3,6%) 4,7%	3 1,64

C. Éxito e fracaso escolar das nenas e nenos procedentes da inmigración

Interesámonos nesta parte da enquisa por coñecer a percepción do profesorado sobre o maior ou menor índice de fracaso escolar entre o alumnado inmigrante, así como polos factores que se considera poderían estar na base do mesmo.

Se ben o caso galego posúe a este respecto algunhas peculiaridades²², en virtude dunha multiplicidade de condicionantes económicos e sociais aos que o alumnado inmigrante debe enfrontarse, está plenamente contrastada unha maior incidencia entre o mesmo, cando non do fracaso escolar, si alomenos de maiores dificultades. Con todo, son minoría os enquisados (43,3%) que aceptan como certa a hipótese de que o fracaso escolar é moito máis frecuente que entre o alumnado autóctono. Cábenos albergar razoables sospeitas sobre a posibilidade de que esta percepción poida supoñer un atranco na necesaria busca de solucións aos problemas reais que se presentan neste campo, na medida en que non son identificados como tales (ver táboa 6.10).

O profesorado participante debía valorar o seu grao de acordo coa adxudicación de responsabilidade sobre o fracaso escolar a cada unha das causas apuntadas:

- b. Os alumnos/as inmigrantes teñen menos capacidade de aprendizaxe*
- c. Os alumnos/as non teñen unha preparación ou interese mínimos*
- d. Os pais non teñen interese pola escolaridade dos seus fillos/as, ou non saben axudalos educativamente*

A xulgar por determinadas reaccións dalgúns dos enquisados²³ e das porcentaxes acadadas por cada unha das opcións de resposta, só nos cabe conxectar que seguramente o interrogante non foi ben interpretado, ou era difícil de contestar debido á

²² Segundo os datos sobre o rendemento escolar recollidos nun recente proxecto de investigación do Grupo de Investigación ESCULCA no que este investigador ten participado (Santos Rego, 2010b:325), en Galiza os resultados escolares da poboación inmigrante son bastante parellos aos da poboación autóctona, ou –se así se prefire– non son significativamente peores que os dos nativos, a pesares da asimetría na presenza de alumnos estranxeiros nos centros de titularidade pública e privada. Cómpre sinalar, non obstante, tal como se recolle no citado estudo (Santos Rego, 2010b:228), que o número de repetidores entre os inmigrantes (40,5%) é notablemente superior ao rexistrado entre os autóctonos (24,8%).

²³ Cerca de tres decenas de profesores omitiron a súa valoración das tres explicacións presentadas, manifestando en moitos casos o seu desacordo coas mesmas con comentarios como os que seguen: “*hai que dar outras opcións*”, “*non se pode xeneralizar*”, “*mal formulada a pregunta*”, “*o plano de actuación do centro non se axusta ás súas necesidades*”...

diversidade que encerra en si mesmo o colectivo estudado. A existencia doutras posíbeis motivacións, xunguida ao carácter ambivalente que confire a estrutura adversativa ás reflexións contidas nos apartados b e c, imposibilita unha valoración obxectiva do resultado obtido. Dos tres xuízos, o único que suscita unha clara desaprobación (96,8%) é o primeiro, roldando nos outros dous casos o 55%. No apartado b, ao mesturarmos na mesma afirmación os conceptos de preparación e interese²⁴, cabe dubidar da medida en que os niveis de acordo/desacordo manifestados fan referencia á preparación, ao interese ou a ambos. No apartado c, ante dúas opcións obviamente non asimilábeis²⁵, preséntasenos unha incerteza semellante: non teñen interese ou non saben?

Segundo o enquérito de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:41), o 84,4% do profesorado está en desacordo coa suposición de que o alumnado de minorías culturais posúe menor capacidade de aprendizaxe. As respostas recollidas por Jordán (1994), quen formulara a hipótese de que os problemas que poden suscitar tensión no mestre puideran deberse a déficits intelectuais/académicos/lingüísticos, foran afirmativas no 85% dos casos (70% para o “*si*” e 15% “*con matices*”) e negativas no 15% restante. Tamén aquí queda por saber de que tipo son os déficits aos que se fai referencia: intelectuais, académicos, lingüísticos, ou todos a un tempo?

Resulta facilmente previsíbel que o logro académico vaia da man da integración escolar, e a maioría dos docentes (87,4%) espera que o éxito escolar das minorías inmigrantes facilite a súa integración social. Polo que se refire aos aspectos que se considera constitúen as dificultades máis relevantes para a aprendizaxe e integración do alumnado inmigrante, as frecuencias e porcentaxes de resposta emitidas en relación con cada un dos atrancos propostos recóllense na táboa 6.9. Houbo aquí bastantes persoas que riscaron máis apartados que os tres solicitados, polo que, ao seleccionar nós unicamente os tres primeiros, resultan beneficiadas aquelas alternativas de resposta que ocupan os lugares superiores. A maioría dos profesores consultados para o Informe publicado pola Fundación Pfizer (2008), recoñecía unha gran influencia (moito + bastante) nesta integración ás diferenzas de idioma (77,3%), ás diferenzas co nivel de estudos do país de orixe (79,2%) e ás diferenzas culturais (62,4%).

²⁴ Con este mesmo enunciado, Jordán (1994) obtivo repostas máis contundentes: o 5% dos enquisados manifestaba que *principalmente*, ata o 80% sostiña que *en boa parte*, e tan só un exíguo 15% opinaba que *en absoluto*.

²⁵ Os resultados acadados por Jordán (1994) ante a mesma afirmación, foran absolutamente contraditorios cos nosos: o 75% dos enquisados dábaa por certa, *en boa medida*, rexeitándoa *absolutamente* o 25% restante.

Táboa 6.9**Dificultades para a aprendizaxe e integración do alumnado inmigrante**

	Frecuencia	Porcentaxe
Problemas co idioma	259	72%
Desfase curricular severo/ Baixo nivel de coñecementos	243	67%
Incorporación ao longo do curso, fóra de prazo	204	56%
Escasos recursos en técnicas de traballo e estudo	62	17%
Traballo insuficiente na aula e/ou na casa	59	16%
Diferentes valores, crenzas e motivacións	50	14%
Falla de cooperación das familias	49	14%
Escasos recursos económicos na familia	46	13%
Absentismo	42	12%
Excesiva concentración de alumnado de orixe inmigrante	21	6%
Conflitos de convivencia	17	5%
Autoillamento	17	5%
Perdidos: 6		

A partir das contestacións dadas pola maioría do profesorado consultado, despréndese unha sólida convicción de que o éxito escolar das minorías inmigrantes facilita a súa integración social. Maioritariamente, considérase desacertada a presunción dunha maior frecuencia do fracaso escolar entre o alumnado procedente da inmigración que entre o autóctono, non aceptando así mesmo, en xeral, supoñerlle menor capacidade de aprendizaxe ou inferior interese, nin por parte do alumnado nin dos seus pais. Os problemas do alumnado inmigrante co idioma, o desfase curricular severo e a incorporación aos centros ao longo do curso, estímase que constitúen os atrancos máis relevantes para a súa aprendizaxe e integración. É preciso recordar aquí que quen responden ao enquérito son tanto profesoras e profesores de Educación Primaria como de Educación Infantil, estes últimos seguramente máis preocupados polo desenvolvemento socioafectivo do seu alumnado que por outras consideracións meramente académicas.

Táboa 6.10
Éxito e fracaso escolar das nenas e nenos procedentes da inmigración

	Conformidade		Desconformidade		Media
	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo
O fracaso escolar é moito máis frecuente que no alumnado autóctono	24 (6,7%) 43,3%	130 (36,5%) 43,3%	84 (23,6%)	108 (30,3%) 33,1%	12 2,86
O éxito escolar das minorías inmigrantes facilita a súa integración social	93 (25,5%) 87,4%	225 (61,8%) 87,4%	29 (8%)	13 (3,6%) 4,7%	4 1,93
Cando te das conta de que estes alumnos/as fracasan, parcial ou totalmente, pensas que:					
a. Os alumnos/as inmigrantes teñen menos capacidade de aprendizaxe	6 (1,8%) 2,4%	2 (0,6%)	3 (0,9%)	129 (39,1%) 96,8%	29 4,51
b. Os alumnos/as non teñen unha preparación ou interese mínimos	15 (4,3%) 33,6%	101 (29,3%) 33,6%	36 (10,4%)	134 (38,8%) 55,9%	23 3,35
c. Os pais non teñen interese pola escolaridade dos seus fillos/as, ou non saben axudalos educativamente	17 (5%) 30,1%	86 (25,1%) 30,1%	53 (15,5%)	136 (39,8%) 54,4%	26 3,34

D. Relación coas familias

A sempre necesaria colaboración das familias cos centros educativos resulta particularmente valiosa no caso do alumnado de procedencia inmigrante; razón pola cal quixemos indagar sobre a participación das familias destes estudantes no proceso educativo, as relacións que establecen co centro docente, atrancos máis importantes, etc. (ver táboa 6.12).

O profesorado conclúe (95,6%) que a integración social das familias inmigrantes é fundamental para a integración escolar dos seus fillos/as.

A porcentaxe de persoas entrevistadas que aceptan resultarlles máis agradable tratar cos pais dos alumnos/as da súa cultura (56,9%) é practicamente coincidente coa da desconformidade manifestada ante unha expresión similar polo profesorado participante na escala de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003), malia que é destacábel a concordancia entrambos estudos na porcentaxe dos que manifestan indiferenza (en torno ao 35%). Para o 62,6% do profesorado consultado por estes autores que di manter algún tipo de comunicación cos pais de alumnos de culturas minoritarias (51,9%), non existen diferenzas entre as relacións que teñen coas familias da cultura minoritaria e as que manteñen en xeral coas familias da cultura maioritaria.

Sabido é que as expectativas que albergan os pais sobre as posibilidades académicas dos fillos constitúen un dos factores máis influentes no rendemento escolar dos mesmos. A porcentaxe de indiferenza amosada ante a suposición de que as expectativas dos pais inmigrantes na educación dos fillos/as son superiores ás dos pais autóctonos (31,6%), claramente reflicte dúbidas respecto desta sospeita, en tanto o maioritario desacordo (62,8%) podería interpretarse no dobre sentido de considerar inferiores as expectativas dos pais inmigrantes ou ben supoñelas á mesma altura. Para a comparación, contamos coa información proporcionada pola investigación de Garreta e Llevot (2003), na que se consultaba ao profesorado sobre a posibilidade de que as expectativas das familias se puideran ver influídas pola súa procedencia social, cultural, xeográfica..., obtendo un contundente 90,5% de respostas que consideran que a orixe ten “*gran influencia*” ou “*bastante influencia*”, en tanto os que cren que ten “*pouca*” ou “*ningunha*” representan tan só o 8%. Os profesores desa investigación sitúan as expectativas familiares máis baixas entre os pais e nais xitanos, os magrebís e, a considerábel distancia, os subsaharianos.

A situación de empate técnico entre quen estiman que a participación dos pais inmigrantes na escola é semellante á dos pais autóctonos (38,9%) e os que disentan desta apreciación (35,9%) é comparábel co resultado obtido no enquérito do *Defensor del Pueblo* (2003), onde o profesorado debía valorar o seu grao de acordo ou desacordo coa afirmación de que as familias inmigrantes participan menos no centro que as españolas, manifestando estar de acordo ou moi de acordo co aserto practicamente a metade do profesorado (48,6%). Os tres factores que, segundo os docentes participantes naquel estudo, poden contribuír dunha maneira máis decisiva na integración son: o *dominio da lingua* (75,3%), a *participación na educación* (72%) e o *nivel educativo dos pais* (68,4%)²⁶. Na investigación do GREI (Vallespir, 2006), valorando o profesorado a participación dos pais/nais do alumnado nos centros, a maioría considera que as familias non inmigrantes participan moito máis (un 76% cualifica esta participación de *alta* ou *moi alta*) que os pais/nais do alumnado inmigrante (a porcentaxe dos que a adxectivan como *alta* ou *moi alta* descende ata o 39,6%). Segundo o Informe da Fundación Pfizer (2008), sete de cada dez inmigrantes (68%) aseguran colaborar cos profesores sempre que poden, se ben outra porcentaxe significativa (31,3%) declara que non soe facelo. O profesorado consultado nese Informe, nunha escala de 1 a 10, valora o nivel de influencia dalgúñas barreiras sobre o desenvolvemento normal da ensinanza con puntuacións como as que seguen:

- Falla de implicación das familias españolas: 8,26

- Falla de implicación das familias inmigrantes: 7,78

Agora ben, o significado que cada docente conceda á palabra participación pode variar entre distintas actuacións: asistir a reunións de pais e nais, interesarse polo fillo/a, participar nas actividades extraescolares, ser membro da ANPA, visitar o centro, e asistir ás titorías e apoiar a tarefa docente na casa, entre outras. Para Jordán (1994:158), sempre queda a dúbida de saber se a participación desexada é de “baixa intensidade” (por exemplo, acudir ás entrevistas co profesor; seguir as orientacións didácticas deste...), ou, polo contrario, de “máis alto nivel” (por exemplo, coimplicación na xestión do centro, solicitude e atención en relación ás súas necesidades e intereses específicos, fomento de escolas de pais para a súa promoción “cultural” e lingüística...). Na enquisa elaborada por Garreta e Llevot (2003) a este respecto, quedara patente algo que damos

²⁶ Tal como se apunta no propio Informe, o nivel de estudos alcanzado polas familias participantes era superior entre as familias inmigrantes.

por obvio: o 83,5% dos enquisados considera que a participación non é igual entre tódalas nais e pais do alumnado do centro.

En todo caso, aos docentes conviríalles meditar sobre a súa parte de responsabilidade na falla de implicación dalgunhas familias e tamén sobre o infundado de atribuír mecanicamente baixas expectativas a determinados proxenitores, unicamente en función da súa orixe cultural. A investigación do Grupo “Esculca” da Universidade de Santiago de Compostela dirixida por Lorenzo Moledo (2009) entre familias inmigrantes, por unha parte, evidenciou a existencia de elevadas expectativas dos pais cara as posibilidades académicas dos seus fillos/as. Tanto en fillas (82,7%) como en fillos (78,1%) apréciase que as familias inmigrantes ansían estudos universitarios (2009:206). Considérase, por outra parte, que haberían de tomarse en conta outras variábeis (Lorenzo Moledo, 2009:218): a confianza dos pais na profesionalidade dos docentes, o respecto ao labor dos profesores, a comparación co sistema educativo do seu país de orixe, onde os seus fillos terían moitas menos oportunidades, ou a distancia entre este modelo educativo e o do país de acollida, sobre todo no que ten que ver coa relación profesor-alumno.

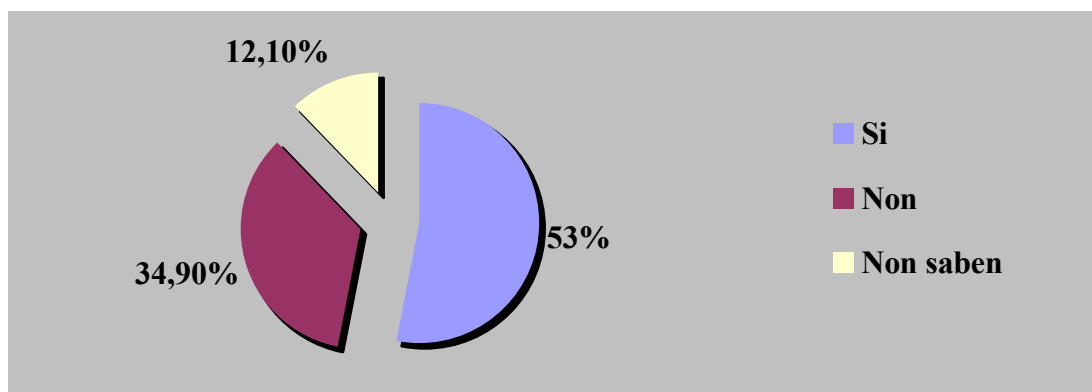
Diante da suxestión respecto da oportunidade de organizar “Escolas de pais de nenos/as inmigrantes” para mellorar a integración escolar dos seus fillos/as, o resultado máis destacábel constitúe o grao de aceptación manifestado coa proposición polas persoas enquisadas (67,6%). Sen embargo, a tenor das matizacións feitas por algunhas delas (“*e dalgúns autóctonos tamén*”, “*inmigrantes ou non*”...), podería interpretarse que a significativa porcentaxe de quen se manifestan en desacordo (12,7%) ou indiferentes (19,7%), dalgunha maneira, veñen a indicarnos que non ha lugar á segregación dos pais segundo a súa orixe. Sendo que falamos precisamente de integración, cabe, en boa lóxica, argumentar contra o tratamento separado que reflicte a proposición enunciada.

Máis patente resulta aínda o asentimento ante a consideración de que a Administración debe destinar recursos humanos e materiais para facilitar a integración das familias inmigrantes (86,4%), con independencia de que esa vontade seguramente se vería matizada nalgúns casos á hora de concretar as medidas propostas. Na investigación do GREI (Vallespir, 2006), o 70,4% do profesorado informante considera insuficiente o apoio da Administración para a integración do alumnado inmigrante. Respecto do parecer dos enquisados por Garreta e Llevot (2003), en relación coa posibilidade de que a Administración (estatal, autonómica e local) dea trato de favor

(políticas activas) aos grupos minoritarios para facilitar a súa integración, cabe destacar que, pese á existencia dun alto grao de acordo (media: 4; que equivalería a “bastante de acordo”) en que a Administración debe facer algo, ningunha das propostas de medidas concretas de apoio (laboral, na vivenda ou na educación) supera o 70% de aceptación. Salientan os autores (Garreta e Llevot, 2003:116) como dato positivo que os docentes que teñen alumnado procedente da inmigración, a excepción daqueles que teñen xitanos, son máis “xenerosos” cando teñen que responder a esta cuestión.

Da sondaxe respecto da presenza de obstáculos para a relación entre a escola e os pais de orixe inmigrante (gráfica 6.12) obtivemos algunhas conclusións destacábeis. Na pescuda sobre a existencia ou non de atrancos graves na comunicación entre a escola e as familias inmigrantes, inicialmente contabilizamos 143 respostas afirmativas, 177 negativas e 44 que se decantaron pola opción “*non sei*”. Posteriormente, fíxose necesario depurar os datos, corrixindo 50 contestacións negativas que de seguido sinalaban algún tipo de atranco²⁷.

Gráfica 6.12
Existencia de atrancos na comunicación escola-familias inmigrantes



Na táboa 6.11 recolleamos, en orde decrecente, as frecuencias de elección e porcentaxes alcanzadas por cada unha das circunstancias propostas, que se supoñen nalgunha medida obstaculizantes para a comunicación entre a escola e os pais de orixe inmigrante.

²⁷ Descoñecemos as razóns que poida haber detrás do erro dunha cifra tan elevada de enquisados. Se cadra valoran a existencia deses atrancos, sen chegar a consideralos particularmente “*graves*”.

Táboa 6.11**Atrancos máis frecuentes na comunicación entre a escola e as familias inmigrantes**

	Frecuencia	Porcentaxe
Descoñecemento do sistema educativo polos pais	142	73%
Os pais a miúdo non comprenden o que espera deles o profesorado	82	42%
Escasa competencia nos idiomas oficiais de Galiza	59	30%
Falla de interese dos pais	48	25%
Baixo nivel cultural dos pais	45	23%
Falla de preparación do profesorado	44	23%
O profesorado a miúdo non comprende o que queren e piden os pais	38	19%
Horarios incompatíbeis	35	18%
Conflito cultural da familia coa escola	32	16%
A escola non fai bastantes esforzos para darse a coñecer	20	10%
Falla de interese do profesorado	10	5%
Perdidos: 173		

É apreciable a tendencia maioritaria a situar a causa dos problemas fóra, no lado dos pais, lonxe do radio de acción do docente. Concretamente, segundo a investigación de Garreta e Llevot (2003), o profesorado responsabiliza ás familias de orixe inmigrante destas trabas, considerando que os catro maiores obstáculos na comunicación, por orde de importancia, serían os seguintes: idioma, descoñecemento do sistema educativo, conflito cultural da familia coa escola e baixo nivel cultural. Na investigación de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:159), as dificultades na relación coas familias de nenos inmigrantes²⁸ teñen que ver fundamentalmente, a xuízo dos profesores alí enquisados, coa falla de interese por parte dos pais (42,9%) e cos problemas coa lingua (40,2%).

A xeito de resumo, debemos destacar a relevancia concedida á integración social das familias inmigrantes de cara á integración escolar dos seus fillos/as, e de aí o acordo na conveniencia de organizar Escolas de Pais e na consideración de que a Administración debe destinar recursos humanos para facilitar a integración das familias inmigrantes. Non se aprecian diferenzas notábeis entre as familias inmigrantes e as autóctonas no tocante á facilidade para relacionarse con elas, ás súas expectativas na educación dos fillos, ou mesmo á súa participación nos centros. Como atrancos máis importantes na comunicación familia-escola, apuntan ao descoñecemento do sistema educativo polos pais, e ao feito de que a miúdo estes non comprendan o que espera deles o profesorado.

²⁸ Multirresposta: máximo catro respostas.

Táboa 6.12
Relación coas familias inmigrantes

	Conformidade		Indiferente	Desconformidade		Perdidos	Media
	Totalmente de acordo	De acordo		En desacordo	Totalmente en desacordo		
A integración social das familias inmigrantes é fundamental para a integración escolar dos seus fillos/as	142 (39%) 95,6%	206 (56,6%)	7 (1,9%)	4 (1,1%) 2,5%	5 (1,4%)	4	1,69
Resúltame máis agradábel tratar cos pais dos alumnos/as da miña cultura	4 (1,1%) 5,2%	15 (4,1%)	138 (37,9%)	111 (30,5%) 56,9%	96 (26,4%)	4	3,77
As expectativas dos pais inmigrantes na educación dos fillos/as son superiores ás dos pais autóctonos	7 (2%) 5,6%	13 (3,6%)	113 (31,6%)	187 (52,2%) 62,8%	38 (10,6%)	10	3,66
A participación dos pais inmigrantes na escola é semellante á dos pais autóctonos	15 (4,2%) 38,9%	124 (34,7%)	90 (25,2%)	110 (30,8%) 35,9%	18 (5%)	11	2,98
Sería oportuno organizar “Escolas de pais de nenos/as inmigrantes” para mellorar a integración escolar dos seus fillos/as	57 (15,8%) 67,6%	187 (51,8%)	71 (19,7%)	33 (9,1%) 12,7%	13 (3,6%)	7	2,33
A Administración debe destinar recursos humanos e materiais para facilitar a integración das familias inmigrantes	111 (30,8%) 86,4%	200 (55,6%)	30 (8,3%)	13 (3,6%) 5,3%	6 (1,7%)	8	1,90

6.1.1.2.2. O profesorado diante da diversidade cultural

De seguido ocuparémonos de analizar as opinións dos docentes sobre diferentes aspectos en relación coa diversidade cultural presente na sociedade en xeral e particularmente nos centros de ensino, así como sobre a formación do profesorado neste eido.

A. Actitude diante da inmigración

Co obxectivo de formarnos unha idea xeral da óptica baixo a cal o profesorado contempla a inmigración (suxeito de dereitos equivalentes aos dos autóctonos, ameaza para o emprego dos oriúndos, presenza doutras culturas, elevación dos índices de delincuencia...), presentámoslle unha serie de xuízos, cos que debe manifestar o seu grao de concordia.

Para contextualizar axeitadamente as opinións expresadas polos docentes consultados neste enquérito en relación con este tema, cómpre botar primeiro unha ollada aos resultados doutras investigacións levadas a cabo con anterioridade en España. Dos estudos acerca da situación dos inmigrantes nos centros educativos consultados por García Guerra (2007:348), o autor entresaca as seguintes conclusións neurálxicas:

- i. O profesorado manifesta valorar de forma similar ao alumnado autóctono e ao inmigrante, non quedando clara de todo a opinión que teñen sobre as relacións dos alumnos entre si;
- ii. Grande parte do profesorado cambiou a súa metodoloxía e as súas estratexias pedagóxicas na aula, e esa modificación correlaciona coa porcentaxe de inmigrantes na mesma;
- iii. Case a metade considera necesaria unha formación específica, aínda que só un terzo di non estar preparado para atender as necesidades educativas dos inmigrantes;
- iv. O profesorado considera insuficiente a axuda que reciben os centros por parte da administración;

- v. As súas opinións e actitudes varían en función da porcentaxe de alumnado inmigrante no centro (o límite crítico parece establecerse no 30%), de xeito que o grao de satisfacción correlaciona tamén con ese dato;
- vi. Unha porcentaxe de inmigrantes por aula superior ao punto crítico, condiciona o rendemento académico, inflúe na diminución da demanda do centro por parte dos autóctonos, e afecta á consideración social do mesmo;
- vii. Algúns estudos inciden en que a idade do profesorado é unha variábel que podería repercutir nas actitudes dun cadro de persoal que necesitaría anovarse;
- viii. Algúns indicadores advirten que a educación intercultural só parecería necesaria nas aulas con ampla presenza de inmigrantes, sendo que, polo contrario, un dos obxectivos principais desta educación consiste precisamente en preparar non a uns poucos senón a todos para a convivencia nunha sociedade cada vez máis plural;
- ix. As melloras terían que vir a través de cambios no sistema educativo: diminución da 'ratio inmigrante' por aula; a ampliación dos profesores de apoio; dunha innovación na forma de ensinar; dun cambio nas actitudes de toda a comunidade educativa e da sociedade en xeral; da preparación e formación do profesorado, etc.

O profesorado, segundo o Informe do *Defensor del Pueblo* (2003:124), amosa unha actitude claramente favorábel cara a inmigración, que está baseada, máis no dereito que teñen as persoas a moverse de maneira libre, que na consideración da inmigración como unha experiencia enriquecedora para o país receptor. Vexamos algunhas conclusións recollidas neste documento:

- Aproximadamente a metade dos preguntados, cren que a valoración que fan os seus compañeiros e compañeiras é tan favorábel como a que fan eles mesmos.
- A maioría acepta ao alumnado de orixe inmigrante nas súas aulas, fundamentando as súas respostas no dereito de tódolos nenos e adolescentes a seren educados, sendo só unha minoría a que valora a presenza dese alumnado como unha experiencia enriquecedora para a aprendizaxe.

- Amosan un claro rexeitamento cara as posturas que tratan de assimilar ao alumnado de orixe inmigrante á cultura e á lingua española.
- A maioría recoñece non estar ben informada sobre a cultura de orixe e considera que dita formación resulta necesaria para facilitar a integración escolar do alumnado estranxeiro.
- En termos xerais, o profesorado considera que a presenza de alumnado inmigrante non afecta ao prestixio do centro nin á demanda de escolarización no mesmo; opinión que se modifica cando o nivel de concentración dese alumnado se percibe como elevado.
- Outro tanto acontece cando son interrogados polo clima de estudo. A presenza de alumnado inmigrante non afecta negativamente este clima, agás a partir dun determinado nivel de concentración.
- A satisfacción co traballo no centro diminúe a medida que aumenta a porcentaxe de alumnado inmigrante.
- A maioría dos e das docentes considera que a presenza de alumnado procedente doutros países non supón unha maior cantidade de traballo.
- A metade dos profesores e profesoras considéranse preparados para satisfacer, axeitadamente, as necesidades educativas dos alumnos e alumnas de orixe inmigrante.
- Aproximadamente un terzo do profesorado non se considera preparado para afrontar o reto que supón a educación do alumnado estranxeiro.

O informe da Fundación Pfizer (2008) reflicte unha clara aceptación da inmigración por parte do profesorado, declarándose o 95% dos docentes totalmente de acordo en que todos os habitantes dun país deben dispoñer das mesmas oportunidades en materia de educación, independentemente do seu status social ou administrativo. Outros datos falan de que a súa presenza non sempre é vista como unha experiencia positiva e enriquecedora, tanto para as persoas que emigran como para o país que os recibe. Na investigación por enquisa do GREI (Vallespir, 2006), refírese que un 25% do profesorado está “de acordo” ou “moi de acordo” coa idea de que *a inmigración ha de*

ser controlada con decisión porque é unha ameaza para a sociedade. Ademais, un 15,9% dos docentes escolle a opción “indiferente”, valor que normalmente agocha respostas que son consideradas polo enquisado como “politicamente incorrectas” e que prefere non declarar. Nesta mesma liña, menos da metade do profesorado (40,4%) considera beneficiosa para a sociedade de acollida a chegada de inmigrantes.

Non debemos esquecer, en todo caso, que estamos ante valoracións feitas a partir do que as propias persoas enquisadas manifestan. Cabe supoñer por elo que, dado o elevado nivel de enmascaramento inconsciente das actitudes xenófobas e racistas, que se saben mal vistas, permanecerán ocultas doses maiores de prexuizos. Na medida en que os medios de comunicación e os líderes de opinión denuncian permanentemente os comportamentos discriminatorios, os individuos que padecen esas inclinacións tenden a reprimir a expresión aberta das súas actitudes, percibindo a miúdo máis xenofobia e racismo entre os seus parentes e amigos da que estarían dispostos a admitir en si mesmos. Todo elo dificulta, obviamente, a análise da percepción pola cidadanía autóctona do fenómeno da inmigración.

No noso caso (ver táboa 6.13), principiamos este grupo de cuestións presentando o enunciado “Os inmigrantes constitúen un grave problema social que afecta á educación”, no que deliberadamente introducimos a expresión *grave problema social*, en reacción ao cal, máis que a porcentaxe maioritaria de rexeitamento entre o profesorado consultado (69,8%), chama a atención que cerca da terceira parte dos enquisados admitan aprobación (16,8%) ou manifesten indiferenza (13,4%), sobre todo cando a nosa Comunidade figura entre as que menor porcentaxe de poboación inmigrante acollen.

O contundente nivel de concordia manifestado coa reflexión que alude á necesidade de respectar na sociedade e na escola os valores doutras culturas minoritarias (92,8%), seguramente nace en boa medida máis da intención de responder de forma politicamente correcta a un enunciado discutíbel²⁹ que da reflexión sobre as consecuencias últimas para a convivencia que desa incondicional deferencia poderían derivarse.

²⁹ O respecto á cultura de orixe, en todo caso, haberá de estar limitado pola observancia estrita dos dereitos humanos, como unha conquista irrenunciábel.

De difícil interpretación nos resulta a discreta magnitude da conformidade expresada polos consultados (53,7%) cunha afirmación en aparencia pouco cuestionábel: “O problema non é ser inmigrante, senón a precariedade económica”. Quizais o feito de que a práctica totalidade da emigración presente en Galiza o sexa por razóns económicas, dificulte a axeitada valoración da natureza tamén fundamentalmente económica dos problemas aos que debe facer fronte.

A seguinte expresión proposta sostén que “O incremento da delincuencia, a marxinalidade e o tráfico de drogas están directamente relacionados coa entrada de inmigrantes no país”. A porcentaxe de profesorado que nega esta asociación entre os inmigrantes e o aumento da criminalidade (60,2%) achégase bastante ao 54,8% recollido na investigación de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003). Estes datos, sen embargo, contradín a imaxe derivada doutros estudos, segundo os cales unha importante proporción de españois percibe algunha relación entre ambos factores: un 59% en 2002 e un 58% en 2003, segundo os datos do CIS (Alvira Martín e García López, 2003). Para estes autores, á vista das cifras de evolución da poboación reclusa estranxeira en España, non resulta fácil rebater esta percepción dunha importante porcentaxe de españois (Alvira Martín e García López, 2003:196)³⁰.

Con respecto á presunción de que os valores da nosa cultura son superiores aos que amosan as persoas inmigrantes, hai que deixar constancia do elevado nivel do desacordo (83,7%), levemente matizado polo 11,9% de indiferenza. Entre o profesorado enquisado por Jordán (1994), o 65% opinaba que eses valores son simplemente diferentes, en tanto o 20% decantábase pola expresión “*depende de que aspectos*”.

Afortunadamente, tampouco a maioría dos enquisados (84,7%) percibe aos inmigrantes como unha ameaza para o emprego dos galegos, seguramente influídos polo seu baixo nivel de presenza no noso mercado laboral, para nada comparábel ao que acontece noutros lugares de España. Esta peculiaridade podería explicar, alomenos parcialmente, a contradición que representan as respostas a este enunciado cos datos recollidos por Cea D’Ancona e Valles Martínez (2009), procedentes dunha enquisa realizada polo CIS no ano 2008, segundo os cales o 55% dos consultados amosábanse

³⁰ Segundo as cifras reflectidas no capítulo 1, en pouco máis de dez anos a poboación reclusa estranxeira nos cárceres españois practicamente duplicou a súa porcentaxe de participación no cómputo total de presos. Convén non esquecer sen embargo que as razóns para delinquir non son diferentes ás de calquera outro cidadán de calquera parte do mundo (Alba Robles, 2007:78): factores familiares e sociais como o desemprego, a situación de irregularidade, a imposibilidade de acceso ao traballo, a desestruturación familiar como consecuencia da migración, a ineficacia das políticas de integración, etcétera.

de acordo coa idea de que os inmigrantes quitan postos de traballo aos españois. Comparando este dato co correspondente ao ano 2004³¹, cando non chegaban á metade os enquisados que expresaban o seu acordo con esta suposición (48,2%), constátase a súa tendencia ascendente, seguindo unha evolución paralela á do incremento das taxas de desemprego.

Para concluír, en relación co talante amosado polo profesorado diante da inmigración, parécenos oportuno subliñar o nivel de ambigüidade que se desprende da análise das opinións expresadas. Á carón do recoñecemento da necesidade de respectar os valores das culturas minoritarias –non consideradas inferiores á nosa– e o maioritario consenso en non relacionar directamente a entrada de estranxeiros co aumento da criminalidade e non considerar tampouco aos inmigrantes como unha ameaza para o emprego dos galegos, chama a atención a existencia de cerca dun terzo de docentes que non negan –están de acordo ou decláranse indiferentes– a visión dos inmigrantes como *un grave problema social que afecta á educación*.

³¹ Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2004) *Barómetro de Mayo* (Estudo nº 2.565) (http://cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2560_2579/2565/Es2565.pdf)

Táboa 6.13
Actitude do profesorado diante da inmigración

	Conformidade		Desconformidade		Media
	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo
Os inmigrantes constitúen un grave problema social que afecta á educación	4 (1,1%) 16,8%	55 (15,7%) 16,8%	47 (13,4%)	156 (44,4%) 69,8%	89 (25,4%) 17
Sería necesario respectar na sociedade e na escola os valores doutras culturas minoritarias	102 (28,4%) 92,8%	231 (64,3%) 92,8%	14 (3,9%)	10 (2,8%) 3,3%	2 (0,6%) 9
O problema non é ser inmigrante, senón a precariedade económica	36 (10,1%) 53,7%	155 (43,5%) 53,7%	68 (19,1%)	78 (21,9%) 27,2%	19 (5,3%) 12
O incremento da delincuencia, a marxinalidade e o tráfico de drogas están directamente relacionados coa entrada de inmigrantes no país	10 (2,8%) 16,5%	49 (13,7%) 16,5%	83 (23,2%)	147 (41,2%) 60,2%	68 (19%) 11
Coido que os valores da nosa cultura son superiores aos que amosan as persoas inmigrantes	5 (1,4%) 4,4%	11 (3%) 4,4%	43 (11,9%)	167 (46,1%) 83,7%	136 (37,6%) 6
Os inmigrantes son unha ameaza para o emprego dos galegos	4 (1,1%) 4,2%	11 (3,1%) 4,2%	40 (11,1%)	159 (44,3%) 84,7%	145 (40,4%) 9
					4,20

B. Avantaxes e inconvenientes da diversidade cultural

O evidente incremento da diversidade cultural nas aulas ten indubidábeis repercusións sobre a organización e funcionamento dos centros educativos, na medida en que, ademais de afectar á convivencia, pode influír no rendemento académico xeral, o xeito de traballar dos profesores ou mesmo sobre a necesidade de introducir innovacións, entre outros aspectos.

Sabendo que a percepción da diversidade cultural que ten a poboación en xeral constitúe un factor fundamental para a convivencia, hai razóns para o optimismo: segundo o Informe para a Fundación Pfizer (2008), o 62,4% dos españois entrevistados valoran positivamente a multiculturalidade das aulas escolares, fronte a só un 9,4% que a consideran negativa. Con todo, interesa coñecer particularmente a opinión que lles merece a presenza de alumnado inmigrante nas aulas aos profesionais do ensino, en tanto que as expectativas albergadas polos docentes van influír directamente sobre o rendemento académico do alumnado. Na investigación de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003), a maioría dos enquisados está en desacordo (42,4%) ou en total desacordo (22,3%) coa idea de que a presenza de nenos de minorías étnicas na clase ten máis inconvenientes ca avantaxes. Pola súa parte, no Informe do *Defensor del Pueblo* (2003) o profesorado considera que, en termos xerais, a presenza de alumnos e alumnas de orixe inmigrante na aula non afecta significativamente ao seu traballo, se ben esta valoración vese modulada en función da maior ou menor porcentaxe de alumnos estranxeiros escolarizados no centro. Así, os docentes das institucións con porcentaxes superiores ao 30% de inmigrantes, asignan maioritariamente os cualificativos de *bastante* ou *moito* ao impacto producido polos inmigrantes.

Neste apartado do enquérito (ver táboa 6.14), interrogamos ao profesorado sobre as consecuencias, reais ou presuntas, que se derivan do incremento da diversidade cultural provocado pola presenza de nenas e nenos de orixe inmigrante nos centros escolares. Cómpre sinalar a existencia neste apartado dalgunhas diferenzas importantes entre os resultados do noso estudo e os acadados noutras investigacións anteriores, que poderían vir determinadas polo feito de termos traballado con profesorado de diferentes niveis educativos: Educación Infantil e Primaria no noso caso e Educación Secundaria nos restantes.

Tan só unha terceira parte dos docentes están de acordo (15,3%) ou decláranse indiferentes (20,1%) coa sospeita de que a asistencia ás aulas de alumnado inmigrante baixa o nivel académico xeral ³², en tanto as outras dúas terceiras partes (64,7%) amósanse desconformes con esta argumentación. Estes resultados son análogos aos que se tiñan acadado noutras enquisas anteriores. Na investigación de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003), a porcentaxe de desacordo era do 65%, fronte ao 15% de manifestación de sintonía coa hipótese formulada. Neste mesmo estudo, o grupo de profesores aos que se lles pasou a escala non parecían ter clara a súa opinión respecto da mellora do rendemento académico cando na aula hai nenos de minorías, manifestando indiferenza o 71,7%, coidando o 7,7% que se produce mellora, e dubidando dela o 20,5%. Segundo o Informe do *Defensor del Pueblo* (2003), o 86,3% dos docentes opina que a presenza do alumnado de orixe inmigrante ten un efecto positivo (6,7%) ou neutro (79,6 %) sobre o rendemento académico do grupo, mentres que o 14% considera que ten repercusión negativa. Os resultados están moi influídos pola variábel concentración, xa que, cando se analizan as respostas dos profesores que imparten clase en centros con máis do 30% de alumnado inmigrante, o 52,5% considera que a súa repercusión é negativa. Na investigación de Jordán (1994), un 35% dos enquisados considera que inflúen *bastante*; mentres que outro 65% muda a súa valoración pola de *nada*, se ben moitos matizan que todo depende de aspectos tales como o maior ou menor número de alumnos deste grupo nas aulas. Contrastan estes resultados, sen embargo, cos acadados por Goenechea Permisán (2005), segundo os cales o 46,5% dos docentes preguntados, afirma que “*case nunca*” descende o nivel educativo, en tanto o 39,4% cre que si acontece “*en ocasións*”.

Formulamos seguidamente a posibilidade de que a presenza de alumnado foráneo teña favorecido experiencias de aprendizaxe innovadoras e supoña que se traballen contidos máis variados e atractivos, adheríndose a este pensamento practicamente tres de cada catro inquiridos (72,8%). Este resultado é comparábel ao obtido no estudo do GREI (Vallespir Soler, 2006), segundo o cal o 61,7% do profesorado dicía estar “de acordo” ou “moi de acordo” coa crenza de que na aula multicultural se traballan contidos máis variados e atractivos, en tanto non se recollía nin unha soa resposta nos valores “nada de acordo” ou “en desacordo” coa posibilidade

³² Algunhas das persoas enquisadas matizan a súa resposta con comentarios como: “*o currículo oficial, si*”, “*referido a esta zona educativa. No caso de Madrid, Barcelona, etc. a valoración sería diferente*”...

de que *a presenza na clase de alumnos de diferentes culturas produza experiencias de aprendizaxe máis enriquecedoras*. Na enquisa elaborada por Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003), ante unha formulación similar pero que alí aparecía esgazada en dúas, o 70,8% dos suxeitos consideraba máis enriquecedoras as experiencias de aprendizaxe que se desenvolven nas aulas multiculturais, reducíndose sen embargo ao 47,9% a porcentaxe dos que defendían que os contidos que se traballan na clase con alumnos de distintas culturas son máis variados e atractivos, ao tempo que o 41,5% das respostas se inclinan polo valor “indiferente” da escala.

O feito de que escasamente superen a metade (55,6%) os interpelados que amosan o seu desacordo coa expresión “prexudica o nivel académico medio da clase porque require un ritmo de aprendizaxe máis lento”, non retrata unha realidade coa que debemos compracernos, pero alomenos proxecta unha visión menos negativa que a que se desprende do empate reflectido na enquisa de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:154), entre quen están de acordo en que implica un ritmo de aprendizaxe máis lento para todos (39,9%) e os que expresan desacordo (41,9%). O contraste é aínda moito maior respecto das opinións recollidas na enquisa do GREI (Vallespir, 2006), virando diametralmente as porcentaxes de acordo/desacordo: o 40,8% do profesorado manifesta estar “de acordo” ou “moi de acordo” en que a presenza de alumnado inmigrante na aula supón un ritmo máis lento de aprendizaxe, en tanto unicamente un 28,6% se expresa en desacordo. Sen embargo, en franca contradición con estas manifestacións, cando se pide aos docentes que valoren a incidencia da presenza de alumnado inmigrante sobre o rendemento académico do grupo, a maioría do profesorado (60,4%) interpreta que non supón ningún tipo de influencia, o 18,8% afirma que repercute de forma positiva e o 14,6% considera que o fai negativamente.

Á carón dos docentes preguntados que negan de maneira manifesta a percepción de que orixina un maior número de problemas de disciplina (63,8%), descubrimos unha rechamante porcentaxe de indiferenza ante ese comentario (23,4%), detrás da que poderían agocharse certas reservas ao respecto. Esta magnitude de desconformidade resulta algo inferior á recollida no Informe do *Defensor del Pueblo* (2003), segundo o cal a grande maioría do profesorado enquisado (81,9%) maniféstase convencido de que non hai diferenzas entre os problemas que crea no centro o alumnado autóctono e os causados polo de orixe inmigrante; e ademais, entre os profesores que aceptan a existencia de desigualdades, é superior a porcentaxe dos que consideran que son os

alumnos autóctonos os que crean máis problemas no centro. Moi similar é a porcentaxe reflectida no traballo de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003), segundo o cal o 79,2% dos consultados amosa o seu desacordo coa idea de que os maiores problemas que teñen cos alumnos doutras culturas sexan fundamentalmente de disciplina. No enquérito do GREI (Vallespir, 2006), descende ao 70,2% a proporción do profesorado “en desacordo” ou “nada de acordo” cunha suposición semellante. Algo máis morna aínda é a resposta á pregunta formulada por Goenechea Permisán (2005) sobre o aumento da conflitividade derivado da presenza de alumnado de distintos países, á que o 53,5% do profesorado responde que “*case nunca*” e o 39,4% escolle a opción “*en ocasións*”.

Pese a que en ningún dos centros se ten superado a porcentaxe do 30% de alumnado inmigrante que se considera límite, unha parte dos docentes parece reectar que algo hai de certo na impresión de que provoca a fuxida dos alumnos/as autóctonos/as³³, refutada a penas por dous terzos dos enquisados (67,4%), amosándose o resto indiferentes (20%) ou en franco acordo (12,6%). Para establecer a pertinente comparación, contamos neste caso cos resultados recollidos no informe do *Defensor del Pueblo* (2003), no que se pedía aos enquisados sinalar o seu grao de acordo –nunha escala de 1 a 5 puntos– coa hipótese de que a presenza de alumnos inmigrantes reduce a demanda de matrícula no centro correspondente. Os resultados indican que o 60,4% do profesorado se manifesta en desacordo ou moi en desacordo, se ben é importante destacar que case un terzo da mostra (29,2%) se declara indiferente ante esa suposición. O efecto significativo que ten a variábel concentración sobre a opinión do profesorado ponse de manifesto ao observar que, mentres nos centros que teñen escolarizado menos dun 10% de alumnado inmigrante, a porcentaxe de profesores que considera que a demanda se ten reducido sitúase nun 8,5%, naqueles que escolarizan a máis do 50% deste alumnado, ascende ao 57,2% a porcentaxe do profesorado convencido da mencionada repercusión sobre a demanda.

A concentración dun elevado número de alumnado socialmente desfavorecido nunhas escolas máis que noutras sitas no mesmo territorio, fenómeno coñecido como segregación escolar, tal como se apunta no Informe do *Síndic des Greuges* (2008:110), non está exclusivamente relacionada co factor migratorio, téndose constatado ademais

³³ Nun recente estudo (Santos Rego, 2010), analízase a incidencia do efecto –xa citado no capítulo 2– coñecido como “fuga branca” (*white flight*) na escolarización do alumnado inmigrante nos centros galegos, chegándose á conclusión de que, se ben este alumnado asiste maioritariamente a centros de titularidade pública, a segregación entre os centros públicos da Comunidade Autónoma galega ou é mínima ou brilla pola súa ausencia.

que a segregación dentro dos sectores de titularidade (pública/privada) é superior á segregación entre sectores. Acontece realmente que, en certa maneira, as dinámicas de segmentación e distinción sociais, asociadas a condicionantes de carácter socioeconómico e cultural, evidéncianse fortemente ante o fenómeno migratorio.

Outorgan o seu beneplácito á sensación de que os alumnos/as interéñanse máis por coñecer outras culturas, practicamente as tres cuartas partes (73,7%) das persoas sondadas, deixando frías (20,3%) ou en desacordo (5,9%) ás restantes. Na investigación de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003), limitábase ao 48,4% a porcentaxe do profesorado que consideraba que a interacción de culturas no contexto escolar favorecería un maior grao de comprensión cara as persoas doutra orixe ou procedencia, en tanto, para sorpresa dos autores, o groso da mostra (43,7%) aparecía concentrado no valor intermedio da escala (*indiferente*).

Seguindo na liña de cavilar nos efectos beneficiosos da dinámica dunha clase con nenos/as de diferentes culturas, a maioría do profesorado (89,1%) aprecia que esta presenza favorece a súa socialización. Conxuntura análoga á brindada na enquisa de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003), na que representaban o 83,9% os docentes que manifestaban conformidade cos efectos positivos da pluriculturalidade.

A observación de que a interacción entre nenos/as autóctonos/as e nenos/as inmigrantes favorece a aparición de conflitos nas aulas, garda moita similitude na súa formulación coa xa comentada percepción de que orixina un maior número de problemas de disciplina, colleitando reaccións moi parecidas: maioritario desacordo (69,8%), matizado por unha destacada porcentaxe de indiferenza (22,4%). A reacción resulta menos categórica que a observada noutros enquéritos anteriores. Nada menos que o 91,9% do total dos docentes consultados por Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:151) defende a ausencia de calquera clase de conflito relacionado coas diferenzas culturais nas aulas. De xeito parello, no enquérito do GREI (Vallespir, 2006) a porcentaxe de profesorado que manifesta o seu desacordo coa suposición de que a presenza do alumnado inmigrante inflúe negativamente no clima de convivencia da aula elévase ao 90,2%, e sen embargo límitase ao 70,6% a porcentaxe dos que expresan o seu desacordo coa hipótese de que o alumnado inmigrante crea máis problemas que o non inmigrante.

A situación de empate técnico entre quen valoran que a atención ao alumnado inmigrante réstalle tempo ao profesorado para atender ao resto do grupo (41,5%) e os que se opoñen a este pronunciamento (42,6%) reflicte claramente a discrepancia de opinións do profesorado a este respecto. O resultado contrasta co expresado no Informe do *Defensor del Pueblo* (2003), segundo o cal existe un amplo acordo entre os docentes en relación coa sobrecarga de traballo que supón a presenza de alumnas e alumnos inmigrantes (67,8%). Acordo que se recolle igualmente, se ben a menor escala, no estudo de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003:154), onde a porcentaxe acumulada de acordo ante esta mesma formulación era dun 58,7%³⁴. Esta disparidade ten para nós difícil explicación, pois, en principio cabería supoñer que sexa nas primeiras etapas do ensino onde resulta maior a necesidade de atención individualizada ao alumnado que presenta dificultades.

A proporción do desacordo co convencemento de que non é fácil motivar aos alumnos/as inmigrantes supera minimamente á metade das persoas entrevistadas (56%), repartíndose o resto entre a indeterminación (20,3%) e o apoio (23,7%). Pódese considerar esta situación como máis favorable que a descrita no estudo de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003), onde a proporción de docentes que amosa a súa desconformidade coa suposición de que resulta difícil motivar aos nenos das minorías para traballar na clase descende ata o 40,6%.

Admitir que os preconceptos poden levar ao profesor/a a relacionarse de forma diferente cos seus discípulos non parece doado, e sen embargo unicamente optan polo disenso coa manifestación de que “Os prexuízos e estereotipos do profesorado impiden dar un tratamento igual a tódolos alumnos/as” dúas de cada tres persoas (67,4%); porcentaxe que, aínda así, resulta superior á desaprobación do 57,9% descrita por Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003) ante unha confesión idéntica.

Practicamente a metade dos docentes consultados (48,5%) nega que a presenza de alumnos/as inmigrantes nas aulas teña aumentado a tensión e o estrés do profesorado, en tanto a outra metade se reparte entre quen o subscriben abertamente (24,6%) e aqueles que amosan indiferenza (26,9%). Estes resultados son moi parecidos aos dados a coñecer nos estudos de enquisa de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003) e Pérez Domínguez (2001). Boa parte dos profesores da primeira investigación

³⁴Neste mesmo estudo, o enunciado “*esixe tempo e dedicación extra do profesorado*” concita unha porcentaxe de acordo aínda máis contundente: 86,2%.

mencionada (44,5%) non observa que a presenza destes nenos lles provoque máis tensión, por máis que o 23,6% dea por válida a afirmación, e un 31,8% se manteña indiferente. No segundo dos estudos, o 50,3% dos consultados rexeita que a presenza de minorías na escola/aula produza tensións entre o profesorado, mentres que o 31,8% inclínase por aceptalas.

Outros traballos, como os do GREI, Goenechea Permisán, *Defensor del Pueblo* ou Jordán, obteñen sen embargo resultados discrepantes. Os datos recollidos polo GREI (Vallespir, 2006), restrinxen ao 38% a porcentaxe do profesorado en desacordo coa sospeita de que a presenza na aula de alumnado de minorías étnicas produce maior estrés aos docentes, mentres que o 42% estaría de acordo e o 20% amósase indiferente. Pola contra, segundo este mesmo estudo, o 72% dos ensinantes están persuadidos de que a multiculturalidade fai máis difícil a tarefa do profesorado. Pola súa parte, o 70% dos docentes entrevistados por Goenechea Permisán (2005) cren que a presenza de alumnado estranxeiro provoca a existencia de maiores problemas para o profesorado, xa sexa “*en ocasións*” (49 %) ou “*case sempre*” (21%), e tan só a cuarta parte (25,4%) considera que isto non sucede “*case nunca*”. O 68 % dos profesionais consultados polo *Defensor del Pueblo* (2003) entende que a presenza de alumnos inmigrantes supón unha sobrecarga de traballo, elevándose substantivamente esta porcentaxe –ata o 75,6%– no caso do profesorado de centros con máis do 30% de alumnado de procedencia inmigrante. Para concluír, segundo o estudo de Jordán (1994), o 60% do profesorado percibe algún tipo de tensión (30%, *si*; 30%, *nalgunha medida*), na que sen dúbida terá influído, de acordo coa opinión do autor, a súa falla de formación en educación intercultural.

A metade do profesorado interrogado na nosa investigación (52,2%) abónase ao parecer de que o discurso da Educación Intercultural é difícil de traducir á práctica cotiá, en tanto a unha terceira parte (29,9%) este cometido parece non presentarlle especiais dificultades. Os docentes entrevistados por Garreta e Llevot (2003), ante este mesmo enunciado, maniféstanse *bastante* (43,5%) ou *moi* (32,5%) de acordo en que resulta difícil por en práctica a educación intercultural na actividade diaria.

A maioría dos docentes (70,5%) considera que a atención educativa ao alumnado inmigrante esixe cambios na organización do centro. Esta opinión resulta bastante discordante coa recollida na enquisa do GREI (Vallespir, 2006), segundo a cal

a presenza de alumnado inmigrante nas aulas supuxo “*poucos*” ou “*algúns*” cambios respecto á organización do grupo na aula tan só para a metade do profesorado.

O profesorado parece, en xeral, valorar como vantaxoso o incremento da diversidade cultural que aporta a presenza de nenas e nenos de orixe inmigrante na aula, considerando que non orixina un maior número de problemas de disciplina, nin ocasiona a diminución do nivel académico medio da clase, nin provoca tampouco a fuxida do alumnado autóctono. Ben ao contrario, a dinámica dunha clase con nenos/as de diferentes culturas favorece os procesos de socialización, suscita o interese por coñecer outras culturas e ten favorecido igualmente experiencias de aprendizaxe innovadoras e que se traballen contidos máis variados e atractivos.

Os mais dos docentes consultados consideran que a atención educativa ao alumnado inmigrante esixe cambios na organización do centro, estando dividida a súa opinión sobre a conxectura de que este alumnado puidese quitarlle tempo ao profesorado para atender ao resto do grupo, non habendo acordo tampouco sobre a hipótese de que teña causado un aumento de tensión e estrés entre o profesorado. Hai tamén reparto de pareceres en canto á maior ou menor dificultade para motivar ao alumnado inmigrante e mesmo sobre a complexidade que supón traducir á práctica cotiá o discurso da Educación Intercultural. A eventual existencia de prexuizos e estereotipos entre o profesorado non impediría, sen embargo, segundo a opinión maioritaria, dar un tratamento igual a tódolos alumnos.

Táboa 6.14
Avantaxes e inconvenientes da diversidade cultural

	Conformidade		Desconformidade		Media
	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo Totalmente en desacordo	
O incremento da diversidade cultural que aporta a presenza de nenas e nenos de orixe inmigrante na aula, trae consigo:					
Baixa o nivel académico xeral	9 (2,5%)	45 (12,7%) 15,3%	71 (20,1%)	165 (46,6%) 64,7%	14 13,65
Ten favorecido experiencias de aprendizaxe innovadoras e que se traballen contidos máis variados e atractivos	46 (12,9%)	214 (59,9%) 72,8%	73 (20,4%)	21 (5,9%) 6,7%	11 2,22
Prexudícase o nivel académico medio da clase porque require un ritmo de aprendizaxe máis lento	11 (3,1%)	73 (20,4%) 23,5%	75 (20,9%)	161 (45%) 55,6%	10 3,40
Orixina un maior número de problemas de disciplina	3 (0,8%)	43 (12%) 12,8%	84 (23,4%)	168 (46,8%) 63,8%	9 3,67
Provoca a fuxida dos alumnos/as autóctonos/as	4 (1,1%)	40 (11,4%) 12,6%	70 (20%)	170 (48,6%) 67,4%	18 3,73
Os alumnos/as interésanse máis por coñecer outras culturas	35 (9,9%)	226 (63,8%) 73,7%	72 (20,3%)	15 (4,2%) 5,9%	14 2,24
A dinámica dunha clase con nenos/as de diferentes culturas favorece a súa socialización	66 (18,4%)	254 (70,8%) 89,1%	23 (6,4%)	9 (2,5%) 4,5%	9 1,99
A interacción entre nenos/as autóctonos/as e nenos/as inmigrantes favorece a aparición de conflitos nas aulas	7 (1,9%)	21 (5,8%) 7,8%	81 (22,4%)	194 (53,7%) 69,8%	7 3,76

Táboa 6.14 (Continuación)
Avantaxes e inconvenientes da diversidade cultural

	Conformidade		Indiferente	Desconformidade		Media
	Totalmente de acordo	De acordo		En desacordo	Totalmente en desacordo	
A atención ao alumnado inmigrante réstalle tempo ao profesorado para atender ao resto do grupo	14 (3,9%)	135 (37,6%)	57 (15,9%)	125 (34,8%)	28 (7,8%)	3,05
	41,5%			42,6%		
Non é fácil motivar aos alumnos/as inmigrantes	9 (2,5%)	76 (21,2%)	73 (20,3%)	160 (44,6%)	41 (11,4%)	3,41
	23,7%			56%		
Os prexuízos e estereotipos do profesorado impiden dar un tratamento igual a tódolos alumnos/as	11 (3,1%)	45 (12,6%)	60 (16,9%)	167 (46,9%)	73 (20,5%)	3,69
	15,7%			67,4%		
A presenza de alumnos/as inmigrantes nas aulas ten aumentado a tensión e o estrés do profesorado	10 (2,8%)	78 (21,8%)	96 (26,9%)	126 (35,3%)	47 (13,2%)	3,34
	24,6%			48,5%		
O discurso da Educación Intercultural é difícil de traducir á práctica cotiá	16 (4,5%)	171 (47,8%)	64 (17,9%)	84 (23,5%)	23 (6,4%)	2,80
	52,2%			29,9%		
A atención educativa ao alumnado inmigrante esixe cambios na organización do centro	49 (13,6%)	204 (56,8%)	49 (13,6%)	45 (12,5%)	12 (3,3%)	2,35
	70,5%			15,9%		

C. Formación do profesorado en Educación Intercultural

Dando por certo un baixo nivel de preparación profesional do profesorado en Educación Intercultural, ao que tódolos datos obxectivos parecen apuntar, indagamos aquí fundamentalmente sobre as percepcións docentes neste eido, as necesidades de preparación sentidas polos profesionais do ensino e as súas opinións sobre as modalidades e contidos de formación máis axeitados, entre outros aspectos (ver táboa 6.21).

Na percepción subxectiva sobre o nivel de preparación en Educación Intercultural por parte do profesorado, a discrepancia constitúe a nota característica. Nun extremo do continuo sitúase a postura autocompracente reflectida no Informe da Fundación Pfizer (2008), segundo o cal, máis de 8 de cada 10 profesores entrevistados³⁵ (85,1%) cren que o noso sistema educativo está dando un tratamento adecuado ás necesidades educativas dos fillos da inmigración. A poboación inmigrada, segundo este mesmo Informe, ten moi boa opinión do sistema educativo español, ao que cualifica, nunha escala de 1 a 10, con 7,94 puntos de media. A preparación do profesorado (8,32), as instalacións (8,24) e os recursos materiais (8,22) serían os tres aspectos mellor valorados polos pais inmigrantes.

Outras investigacións, pola contra, evidencian un alto nivel de convencemento entre os profesionais do ensino respecto de dúas consideracións en relación coa diversidade cultural:

1. Necesidade de especialización. Os docentes entenden que é precisa unha formación específica en Educación Intercultural, manifestando incluso a súa discrepancia coa idea de que esta sexa necesaria só no caso de ter alumnos doutras culturas. No estudo de Garreta e Llevot (2003), á pregunta sobre a necesidade de ter profesorado especializado para traballar a diversidade cultural na escola, o 80% dos ensinantes respondían que esta era “moita” ou “bastante”; considerándoa máis necesaria aqueles profesores que xa tiñan minorías culturais no seu centro.
2. Sentimento de falla de preparación para atender á diversidade cultural. A unanimidade na valoración que fan os docentes sobre a formación recibida neste

³⁵ Un dato a destacar é que máis da metade do profesorado ten nas súas aulas unha porcentaxe de alumnado inmigrante superior ao 10%.

campo, especialmente a inicial, é practicamente total, coincidindo nunha sensación de descontento xeneralizado (Garreta e Llevot, 2003; Rodríguez Hidalgo e Ortega Ruiz, 2007; Vallespir e Morey, 2007). O 57,7% do profesorado entrevistado na investigación de Garreta e Llevot (2003) asegura non ter formación específica sobre o tema, o 40,3% manifesta ter formación básica e o 2% restante considérase cunha formación especializada³⁶. Este sentimento de incompetencia, non obstante, pode levar a quen o padece a formular propostas de solución sorprendentes. No Informe do *Defensor del Pueblo* (2003), preguntados pola súa opinión acerca dos cambios máis importantes que deberían realizarse para mellorar as condicións de escolarización deste alumnado, a maioría dos ensinantes considera prioritaria a incorporación dun maior número de profesores de apoio, en tanto a preparación do profesorado é mencionada soamente polo 45,5% dos enquisados.

Non parece, por outra parte, que esta insuficiencia na preparación sexa imputábel fundamentalmente, ou polo menos non en exclusiva, á falla de interese do profesorado. Polo que fai á participación en actividades de formación permanente, segundo a enquisa de López Reillo (2006), o 83,3% do profesorado aseguraba terse implicado nos dous últimos anos en accións formativas (sen tomar en consideración a autoformación). En calquera caso, cábelles á Administración a responsabilidade principal de propiciar e incentivar a instrución do profesorado nos propios centros, para mudar unha situación manifestamente mellorábel.

Preguntamos en primeiro lugar ao profesorado pola súa participación en programas de formación docente para traballar con alumnado culturalmente diverso, non convidando precisamente ao optimismo as respostas acadadas (táboa 6.15). A penas un terzo do profesorado ten participado ao longo da súa vida profesional nalgunha das actividades de formación específica ofertadas, organizadas na súa maioría polos Centros de Formación e Recursos (CEFORE)³⁷. Este dato ven a coincidir cos recollidos noutros enquéritos, consonte os cales, ao ser preguntado pola súa participación en cursos, programas ou actividades formativas para tratar a realidade multicultural, a maioría do

³⁶ Inclúese no bloque dos que posúen formación especializada a aqueles que realizaron máis de catro cursos ou actividades sobre esta temática, de maneira que demostran, se non coñecementos, alomenos si interese.

³⁷ Cómpre sinalar que a Administración Educativa supedita o recoñecemento do complemento salarial denominado *sexenios* á acreditación polo profesor da súa participación, ao longo dos seis últimos anos, nun mínimo de 100 horas de actividades formativas, outorgando validez a este efecto unicamente a aquelas organizadas por determinadas institucións, nomeadamente os CEFORE e os Sindicatos do ensino.

profesorado responde negativamente, variando unicamente as porcentaxes respectivas: 80% na investigación de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003), 72% na do GREI (Vallespir, 2006), 9 de cada 10 para Goenechea Permisán (2005), 68% en Pérez Domínguez (2001) e, por último, na enquisa de Leiva Olivenza e Merino Mata (2007), o 87,4% do profesorado enquisado que exercía no Campo de Gibraltar e o 40% do que o facía en Melilla.

Táboa 6.15
Participación en actividades formativas para a diversidade cultural

	Frecuencia	Porcentaxe
Non	255	70,2%
Si ³⁸	108	29,8%
Cursos organizados por Sindicatos, MRP...	35	28%
Actividades do CEFORE	71	57%
Cursos de especialización/Máster	3	2%
Cursos de Doutoramento	2	2%
Outros ³⁹	14	11%
Perdidos: 5		

Interesámonos seguidamente pola consideración que a cada quen lle merece a súa propia formación en Educación Intercultural. Pese a que tan só o 30% dos suxeitos da nosa mostra afirmase ter participado nalgunha actividade de formación específica para atender á diversidade cultural, paradoxalmente non chega á metade (45,5%) a proporción dos que recoñecen abertamente non ter unha adecuada formación en Educación Intercultural, en tanto que o 29,1% se considera preparado e o 25,4% se declarase indiferente ao respecto.

Os resultados sobre este particular procedentes doutras enquisas ás que tivemos acceso, ademais de amosar unha disparidade absoluta, deixan intuír igualmente unha certa inconsistencia nas actitudes manifestadas polos enquisados. Segundo o enquérito do GREI (Vallespir, 2006), de conclusións bastante próximas ás nosas, o 46% dos consultados non se sente suficientemente preparado para atender as necesidades educativas derivadas da diversidade cultural, supoñendo o 42% a porcentaxe dos que se consideran instruídos de abondo. No traballo de Goenechea Permisán (2005), malia que practicamente 9 de cada 10 profesores declaran non ter recibido formación sobre o

³⁸ Quen escollía a opción afirmativa, debía especificar a modalidade de entre as propostas, podendo sinalar máis dunha.

³⁹ Neste apartado están incluídas as seguintes respostas: Xornadas da Consellería de Educación, ONG / Cáritas-Galicia Acolle, Aprendizaxe Cooperativa (UNESCO), Curso de Árabe do Concello, Curso da Comunidade de Madrid, Grupo de Traballo, e mesmo a dunha persoa que indica: “na carreira”.

modo de exercer o seu labor docente en aulas multiculturais, case a metade (47,9%) considérase “*bastante*” capacitada profesionalmente para educar con eficacia aos alumnos estranxeiros. Na investigación de Jordán (1994), a autopercepción de falla de formación rigorosa resulta clara: para o 70% dos entrevistados, é *escasa*; para o 25%, *practicamente nula*; e o 5%, considera que posúe unha formación abundante. Máis rechamantes resultan os datos do Informe do *Defensor del Pueblo* (2003), segundo os que a metade do profesorado da mostra informante (52,8%) se considera formada para ensinar aos alumnado de orixe inmigrante, en tanto o 29,3% afirma non ter coñecementos apropiados para atender ás necesidades destes alumnos.

Polo que respecta ao nivel de confianza na preparación dos profesores/as, en xeral, para responder aos desafíos da Educación Intercultural, unicamente unha de cada cinco persoas da nosa mostra (21,2%) acredita na idoneidade da mesma, ascendendo ao 59,5% a porcentaxe de convencemento na falla de sabedoría suficiente neste campo. Estimamos particularmente salientábel o feito de que a valoración concedida polo profesorado á formación en Educación Intercultural dos colegas resulte inferior á que cada un dos entrevistados lle outorga á instrución propia, tal como pode verificarse contrastando as medias respectivas: 3,43 neste ítem fronte a 3,20 no anterior. No Informe da Fundación Pfizer (2008), reflíctese que a metade dos profesores (49,5%) considera que o grao de preparación que teñen para enfrontarse á nova demografía das aulas é *bo* ou *moi bo*, en tanto o 43,6% estímalo *regular*.

Cada vez con maior insistencia, vense falando da necesidade de contar nos centros con novos recursos humanos, con distintos perfís profesionais, para facer fronte aos problemas que se saen dos lindes da ensinanza ordinaria. Neste sentido, catro de cada cinco docentes enquisados (79,2%), recoñecen a importancia da intervención doutros axentes externos á escola para mellorar o ensino dos nenos/as inmigrantes. Queremos entender que a maioría asígnalle a eses medios un papel complementario e non substitutivo do rol do docente, ou alomenos eso era o que se desprendía da enquisa de Jordán (1994), na que a meirande parte do profesorado deixaba claro que non delega a responsabilidade da atención deste alumnado en instancias alleas ao establecemento escolar, en tanto o 15% opinaba que as intervencións doutros axentes exteriores á escola podían ser suficientes para solucionar a ensinanza con estes alumnos. Nesta mesma liña, a conveniencia de que os centros cun número notábel de alumnos/as inmigrantes conten

con mediadores/as interculturais⁴⁰, figura xa operativa nalgunhas Comunidades como a catalana⁴¹, é favorablemente considerada polo 84,7% dos enquisados.

A maioría do profesorado consultado (83,4%) é consciente da necesidade de inclusión da Educación Intercultural na formación inicial do profesorado. Chama a atención, en contraste, que só o 65,4% da mostra de Pérez Domínguez (2001) concorde coa necesidade de formación específica para os profesores que teñan minorías étnicas/culturais nas súas aulas; reducíndose a porcentaxe ata o 53,4% cando esa necesidade vai referida ao profesorado que aínda non recibe ese tipo de alumnado nas súas aulas. Igualmente curiosa resulta a resposta do profesorado recollida na enquisa do GREI (Vallespir, 2006), que, pese a ter declarado expresamente non contar coa preparación adecuada, á hora de escoller as tres propostas que cada quen considera máis interesantes para a atención da diversidade cultural na aula, opta maioritariamente (58,8%) pola diminución da ratio profesorado/alumnado, seguida da participación doutras figuras profesionais no centro (52,9%) e, en terceiro lugar, a dispoñibilidade de material didáctico adaptado á multiculturalidade das aulas (45,1%). A formación inicial do profesorado, cun exíguo 13%, ocupa a sétima posición entre as elixidas.

É igualmente maioritaria a porcentaxe do profesorado, se ben é certo que nunha medida bastante discreta (61%), que considera que a atención dispensada á Educación Intercultural na formación continuada do profesorado non alcanza o nivel adecuado. Chama a atención a porcentaxe dos que se amosan indiferentes (24,5%) e mesmo de quen consideran que o tema está xa suficientemente atendido (14,5%).

De cara á preparación específica do profesorado neste ámbito, os docentes debían escoller entre as seguintes modalidades de formación:

- a. Conferencias, cursos, impartidos por expertos
- b. Coñecementos das culturas minoritarias, mediante lecturas seleccionadas

⁴⁰ A mediación intercultural é unha modalidade de intervención de terceiras partes en e sobre situacións sociais de multiculturalidade significativa, orientada á consecución do recoñecemento do outro e o achegamento das partes, a comunicación e a comprensión mutua, a aprendizaxe e o desenvolvemento da convivencia, a regulación de conflitos e a adecuación institucional, entre actores sociais e institucionais etnoculturalmente diferenciados (Giménez, 2000; cit. Garreta e Llevot, 2003:155).

⁴¹ Na enquisa de Garreta e Llevot (2003), preguntábase ao profesorado desta Comunidade que tivera traballado con esta figura pola valoración que lle merecía, considerándoa *bastante útil* un 52,9% dos entrevistados, mentres que lle resultaba *moi útil*. ao 22,9%.

- c. Adquisición de estratexias pedagóxicas sobre a ensinanza en clases multiculturais
- d. Coñecementos doutras experiencias exitosas para xestionar a diversidade cultural
- e. Formación no propio centro a partir dos problemas que xorden ao ensinar a alumnos/as culturalmente diversos

Recollemos na táboa 6.16, en orde decrecente, as porcentaxes referidas ao grao de acordo que suscita a utilización de cada unha das modalidades de instrución presentadas. Para efectuar a oportuna confrontación, contamos cos resultados acadados nas investigacións de Jordán (1994) e de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003).

Táboa 6.16
Modalidades preferidas para a formación do profesorado en Educación Intercultural

Modalidade	Porcentaxe de acordo		
	Enquérito propio	Enquérito de Jordán ⁴²	Enquérito de Santos e Lorenzo ⁴³
d	91,4%	95%	52,7%
c	90,8%	85%	81,5%
e	89,1%	85%	---
a	77,8%	70%	---
b	68,4%	60%	60%

A modalidade máis escolleita é a referida ao coñecemento doutras experiencias exitosas para adaptalas ao propio contexto; o que é debido, segundo Jordán (1994:145-146), á mentalidade pragmática que soe ter o profesorado, buscando, sobre todo, fórmulas concretas que funcionen na práctica. Séguelle na porcentaxe de elección a necesidade de adquisición de estratexias pedagóxicas sobre a ensinanza en clases multiculturais; resultado igualmente previsíbel para Jordán (1994), habida conta do sentimento de indefensión metodolóxica que soen padecer os mestres para enfrontarse exitosamente á ensinanza destes nenos. En terceiro lugar, aparece a idea de que o motor

⁴² As cantidades reflectidas corresponden ás respectivas porcentaxes de enquisados que consideraban como *moi proveitosa/necesaria* cada unha das modalidades.

⁴³ As cantidades reflectidas corresponden ás respectivas porcentaxes de manifestación *de acordo* coa necesidade de cada unha das modalidades.

da formación sexa o centro escolar. As modalidades seguramente máis estendidas, conferencias e cursos impartidos por expertos, ocupan paradoxalmente o penúltimo lugar.

Na investigación de López Reillo (2006), o 71,4% dos informantes cre que o criterio a primar na selección do profesorado participante nos procesos de formación é o da súa pertenza a un Claustro que, á súa vez, desexe colaborar nese proceso. Interesa destacar igualmente o acordo expresado polo 78,9% dos inquiridos coa teoría de que *as actividades de formación deben facilitar ao profesorado a oportunidade de construír o seu propio coñecemento e investigar a súa propia práctica* –información que avalaría un modelo alternativo–, fronte ao reducido 21,1% que considera que *as actividades de formación deben servir para informar ao profesorado do coñecemento xerado polos investigadores co fin de que aprenda a aplicalo na súa aula*.

Polo que fai referencia ao tipo de contidos básicos a incluír nesta preparación, propuxemos ao profesorado as seguintes alternativas:

- a. Coñecementos doutras linguas
- b. A problemática social/legal/económica... dos inmigrantes
- c. Valores e socialización da infancia
- d. Os estilos de aprendizaxe e motivación do alumnado inmigrante
- e. Comunicación e interacción na familia e na sociedade
- f. Adquisición de estratexias pedagóxicas sobre negociación de conflitos na aula
- g. Aprendizaxe cooperativa

Observando as porcentaxes de docentes enquisados que manifestan o seu acordo coa pertinencia de cada un dos contidos de Educación Intercultural propostos (táboa 6.17), resulta destacábel a coincidencia na súa xerarquización coa obtida no enquérito de Jordán (1994), se ben a nosa enquisa presentaba un abano de opcións máis amplo.

Aspectos como a aprendizaxe cooperativa, a adquisición de estratexias pedagóxicas sobre negociación de conflitos na aula, os estilos de aprendizaxe e motivación do alumnado inmigrante, a comunicación e interacción na familia e na

sociedade ou os valores e socialización da infancia, por esta orde, suscitan un elevado nivel de aceptación entre o profesorado; en tanto, o coñecemento doutras linguas, aínda que obtén unha valoración positiva (media: 2,63), figura no último lugar das preferenzas.

Táboa 6.17
Contidos de formación en Educación Intercultural

Contidos de formación	Porcentaxe de acordo ⁴⁴		
	Enquérito propio		Enquérito de Jordán ⁴⁵
		Media	
g	90,8%	1,81	---
f	90,2%	1,81	---
d	90,7%	1,88	90%
e	89,2%	1,93	80%
c	87,1%	1,98	70%
b	81,7%	2,11	60%
a	50,6%	2,63	---

Pedimos ao profesorado así mesmo nos indicase as motivacións fundamentais que o alentan a participar en procesos formativos, destacando como estímulo fundamental, á vista das porcentaxes de cada tipo de resposta (táboa 6.18), o perfeccionamento en métodos e técnicas de ensinanza e, en segundo lugar, a aprendizaxe do manexo das Tecnoloxías de Información e Comunicación. Salientábel resulta igualmente o escaso interese declarado en acumular horas de formación para acreditar os sexenios.

⁴⁴ Os contidos formulados por López Reillo (2006) difiren dos aquí propostos, polo que as valoracións do profesorado reflectidas no seu informe non son susceptibles de comparación coas recollidas por nós. Os resultados acadados por esta autora, ordenados de maior a menor porcentaxe de elección, foron os seguintes: mediación e resolución de conflitos no ámbito educativo adolescente (85%), culturas de orixe do alumnado (80%), posta en práctica de unidades didácticas que teñan en conta a interculturalidade (79,5%), política educativa e modelo de educación intercultural (76,2%), estratexias de colaboración co profesorado (75,9%), elaboración de unidades didácticas que teñan en conta a interculturalidade (75,5%), aprendizaxe cooperativa (71,9%)...

⁴⁵ As cantidades reflectidas corresponden ás respectivas porcentaxes de enquisados que consideran *moi importante* cada un dos contidos propostos.

Táboa 6.18
Motivacións para participar en procesos formativos

	Frecuencia	Porcentaxe
Perfeccionamento en métodos e técnicas de ensinanza	305	85,2%
Aprendizaxe do manexo de novas tecnoloxías da información e comunicación	198	55,3%
Desenvolvemento profesional	134	37,4%
Elaboración de materiais curriculares	130	36,3%
Contacto con outros profesionais	98	27,4%
Actualización dos coñecementos científicos	96	26,8%
Acumulación de horas para acreditar un sexenio	49	13,7%
Redución da ansiedade profesional	18	5%
Outros ⁴⁶	2	0,6%
Perdidos: 10		

Demandamos finalmente aos participantes no enquérito información sobre as dúas últimas actividades de formación (xornadas, cursos...) ás que tivesen asistido, anotando o ano de celebración a carón do título. Entre as respostas recollidas figuran actividades de diferentes modalidades formativas⁴⁷ arredor dunha amplísima variedade temática, o que dificulta enormemente a súa clasificación. Ademais desto, acontece a miúdo que, unha vez establecidos uns temas de referencia, as actividades son inseríbeis en máis dun apartado; tal como sería o caso dun curso que, poñamos por caso, levase por título: “*Preparación de materiais curriculares para a aula de ciencias utilizando Internet*”.

Observando a táboa 6.19 que resume a información obtida, cabe salientar a presenza dunha elevada porcentaxe de actividades formativas relacionadas coas TIC (32%), así como a escaseza daquelas conectadas coa temática da inmigración e a interculturalidade (7%). Cómpre destacar igualmente (táboa 6.20) que a metade destas actividades tivo lugar no último ano (2007), o que revela un máis que aceptábel nivel de asiduidade na participación do profesorado en procesos formativos.

⁴⁶ Unha persoa deixou escrito: “*Constatar cal é a teima de moda, obxecto dos debates educativos do momento, as máis das veces estériles*”

⁴⁷ Hai referencias expresas ás seguintes modalidades: Seminarios Permanentes, Proxectos de Formación en Centros, Grupos de Traballo e Plans de Mellora da Calidade.

Táboa 6.19
Contido temático das dúas últimas actividades formativas nas que teñen participado os docentes enquisados

Temática	Frecuencia	Porcentaxe
Aprendizaxe, programación, elaboración de materiais, metodoloxía didáctica, avaliación:		
• Metodoloxía, función docente, programación, avaliación	49	9%
• Construtivismo		
• Elaboración de materiais curriculares		
• Transversalidade		
• Proxectos de Traballo e Investigación		
Materias Curriculares		
• Educación Artística (teatro, música, audiovisuais, cine)	86	16%
• Educación Física (danza, expresión corporal, deportes)		
• Coñecemento do Medio (Ciencias Sociais e da Natureza)		
• Lingua e Literatura (lecto-escritura, expresión oral, Prensa Escolar)		
• Linguas Estranxeiras		
• Matemáticas		
• Relixión		
Orientación, tutoría, atención á diversidade		
• Atención á diversidade	47	9%
• Necesidades Educativas Especiais		
• Orientación		
• Outros (Apoios, AL, Tutoría, etc.)		
Convivencia, resolución de conflitos, coeducación	38	7%
Interculturalidade, inmigración	36	7%
Tecnoloxías de Información e Comunicación		
• Informática, Internet, fotografía dixital, encerado dixital, XADE ⁴⁸ , etc.	175	32%
Outros		
• Biblioteca, Normalización Lingüística, Dirección de centros, Programas Europeos, Lexislación, Xornadas LOE, Consumo, Nutrición, Saúde, Drogodependencias, etc.	111	20%

⁴⁸ Programa informático de Xestión Administrativa Da Educación.

Táboa 6.20
Año de celebración das dúas últimas actividades formativas nas que teñen participado os docentes enquisados

Año de celebración	Frecuencia	Porcentaxe
Antes do ano 2006	129	24%
1999	2	
2000	2	
2001	1	
2002	10	
2003	17	
2004	30	
2005	67	
2006	137	26%
2007	265	50%

En síntese, podemos concluír dicindo que, se ben unicamente un terzo do profesorado consultado declara ter participado en programas de formación específica en Educación Intercultural, non chega á metade a proporción dos que recoñecen non posuír a preparación adecuada para responder a este desafío. Sen embargo, a percepción da maioría sobre a capacitación neste campo dos colegas non resulta tan favorábel, considerándoa suficiente unicamente un de cada cinco enquisados.

Hai conciencia xeral da necesidade de incluír a Educación Intercultural na formación, tanto inicial como continua, do profesorado. As preferencias entre as diferentes modalidades propostas, inclínanse polo coñecemento de boas prácticas de xestión da diversidade cultural, deixando para o último lugar a adquisición de coñecementos das culturas minoritarias. Os contidos considerados máis necesarios serían: a aprendizaxe cooperativa, a adquisición de estratexias pedagóxicas sobre negociación de conflitos na aula e os estilos de aprendizaxe e motivación do alumnado inmigrante. A maioría do profesorado considera igualmente necesario contar coa intervención doutros axentes externos á escola (mediadores interculturais, traballadores sociais, intérpretes...) para mellorar o ensino dos nenos/as inmigrantes.

O profesorado participa con asiduidade en actividades formativas, destacando nos últimos tempos a abundancia daquelas relacionadas coas Tecnoloxías da Información e a Comunicación e a escaseza das que teñen algunha afinidade coa Educación Intercultural. A aprendizaxe do manexo das TIC, xunto ao perfeccionamento en métodos e técnicas de ensinanza e aprendizaxe, son precisamente as motivacións fundamentais que, segundo o propio profesorado declara, o estimulan a participar en procesos formativos.

Táboa 6.21
Formación do profesorado en Educación Intercultural

	Conformidade		Desconformidade		Media
	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo Totalmente en desacordo	
Considero que a miña formación en Educación Intercultural é adecuada	13 (3,6%) 29,1%	91 (25,4%) 21,2%	91 (25,4%)	139 (38,8%) 45,5%	10 3,20
Os profesores/as, en xeral, estamos preparados para responder aos desafíos da Educación Intercultural	9 (2,5%) 21,2%	68 (18,7%) 21,2%	70 (19,3%)	190 (52,6%) 59,5%	5 3,43
A intervención doutros axentes externos á escola é importante para mellorar o ensino dos nenos/as inmigrantes	70 (19,4%) 79,2%	216 (59,8%) 79,2%	45 (12,5%)	22 (6,1%) 8,3%	7 2,12
Sería positivo que en centros cun número notábel de alumnos/as inmigrantes houbera mediadores/as interculturais	95 (26,5%) 84,7%	209 (58,2%) 84,7%	35 (9,7%)	11 (3,1%) 5,6%	9 1,97
A formación inicial do profesorado ten que incluír Educación Intercultural	114 (31,5%) 83,4%	168 (51,9%) 83,4%	39 (10,8%)	11 (3%) 5,8%	6 1,94
Na formación continuada do profesorado este tema está suficientemente atendido	7 (2%) 14,5%	44 (12,5%) 14,5%	86 (24,5%)	172 (49%) 61%	17 3,56
A formación do profesorado neste ámbito debe seguir estas modalidades:					
a. Conferencias, cursos, impartidos por expertos	74 (21,6%) 77,8%	193 (56,3%) 77,8%	52 (15,2%)	16 (4,7%) 7%	25 2,10
b. Coñecementos das culturas minoritarias, mediante lecturas seleccionadas	55 (16,2%) 68,4%	177 (52,2%) 68,4%	73 (21,5%)	28 (8,3%) 10%	29 2,27
c. Adquisición de estratexias pedagóxicas sobre a ensinanza en clases multiculturais	136 (37,8%) 90,8%	191 (53,1%) 90,8%	22 (6,1%)	5 (1,4%) 3,1%	8 1,76
d. Coñecementos doutras experiencias exitosas para xestionar a diversidade cultural	138 (38,4%) 91,4%	190 (52,9%) 91,4%	19 (5,3%)	7 (1,9%) 3,3%	9 1,75
e. Formación no propio centro a partir dos problemas que xorden ao ensinar a alumnos/as culturalmente diversos	134 (37,3%) 89,1%	186 (51,8%) 89,1%	23 (6,4%)	7 (1,9%) 4,5%	9 1,81

Táboa 6.21 (Continuación)
Formación do profesorado en Educación Intercultural

	Conformidade		Desconformidade		Media
	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo Totalmente en desacordo	
Os contidos de formación deberían ser:					
a. Coñecementos doutras linguas	33 (9,%) 50,6%	137 (40,8%)	101 (30,1%)	51 (15,2%) 19,3%	32 2,63
b. A problemática social/legal/económica... dos inmigrantes	47 (13,4%) 81,7%	239 (68,3%)	46 (13,1%)	15 (4,3%) 5,1%	18 2,11
c. Valores e socialización da infancia	69 (19,8%) 87,1%	234 (67,2%)	32 (9,2%)	9 (2,6%) 3,7%	20 1,98
d. Os estilos de aprendizaxe e motivación do alumnado inmigrante	90 (25,3%) 90,7%	233 (65,4%)	22 (6,2%)	8 (2,2%) 3,1%	12 1,88
e. Comunicación e interacción na familia e na sociedade	72 (21%) 89,2%	234 (68,2%)	28 (8,2%)	6 (1,7%) 2,6%	25 1,93
f. Adquisición de estratexias pedagóxicas sobre negociación de conflitos na aula	119 (33,4%) 90,2%	202 (56,7%)	23 (6,5%)	6 (1,7%) 3,4%	12 1,81
g. Aprendizaxe cooperativa	111 (32,1%) 90,8%	203 (58,7%)	23 (6,6%)	4 (1,2%) 2,6%	22 1,81

6.1.1.3. Análise das diferenzas nas respostas do profesorado

Determinadas características persoais e profesionais do profesorado poden exercer algunha influencia relevante sobre o seu modo de pensar e actuar. Co obxecto de valorar este impacto nos enquisados, tomamos en consideración unha decena de variábeis de estudo: idade, sexo, titulación académica, situación profesional, experiencia docente xeral, experiencia laboral con inmigrantes, ter no curso actual ou no anterior alumnado inmigrante, desempeño dalgún cargo directivo, etapa na que se imparte docencia e participación en accións formativas sobre Educación Intercultural (ver táboas de continxencia no anexo 7). A decisión sobre o carácter estatisticamente significativo das diferenzas en función de cada unha destas variábeis realízase mediante o cálculo do correspondente índice de significación, considerando apreciable o impacto unicamente cando ese índice alcanza un valor igual ou inferior a 0,05. Recollemos a continuación, clasificadas segundo a variábel implicada, aquelas respostas respecto das cales se observan diferenzas significativas.

Idade

A análise das disparidades observadas na valoración que fan os docentes das proposicións presentadas, reflicte variacións considerábeis no nivel de acordo e/ou desacordo expresados, en función da súa idade. A medida que aumentan os anos da persoa enquisada, en xeral, é observábel un maior nivel de acordo⁴⁹ cunha serie de enunciados, que de seguido presentamos. Para elo empregamos a proba t de Student para as variábeis dicotómicas e a Análise de Varianza para o resto, utilizando o Método Sheffé na análise dirixida a establecer entre que grupos se producen as diferenzas.

Diante da consideración de que a escola debe centrarse na cultura maioritaria, integrando aos nenos/as inmigrantes na nosa cultura, á que deberán adaptarse, atopamos diferenzas significativas entre as respostas dos docentes que teñen menos de 30 anos de idade (o 32,4% expresa a súa conformidade⁵⁰) e as daqueles que teñen máis de 50 anos (conformidade do 62,6%).

⁴⁹ Este aumento no nivel de acordo acompáñase a miúdo dunha diminución dos niveis de *desacordo* e/ou *indiferenza*.

⁵⁰ Abrangue as opcións “Totalmente de acordo” e “De acordo”.

Táboa 6.22
A escola debe centrarse na cultura maioritaria. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	21,416	3	7,139	5,045	,002
Intra-grupos	498,113	352	1,415		
Total	519,528	355			

Fronte ao criterio de que a Educación Intercultural debe desenvolverse só nas escolas con alumnos/as inmigrantes, reflíctense igualmente diferenzas significativas entre as contestacións do profesorado maior de 40 anos (manifestan a súa conformidade co aserto o 6,4% dos que están entre 41 e 50 anos, e o 6,5% dos que teñen máis de 50), e as correspondentes aos docentes menores desa idade (integrantes das categorías “menos de 30 anos” e “entre 30 e 40 anos”), entre os que ninguén manifesta conformidade. As porcentaxes dos que se expresan en total desacordo varían entre o 67,6% no caso dos menores de 30 anos ata o 22,2% correspondente aos que teñen máis de 50, pasando polo 22,9% dos que están entre 41 e 50 e o 45,6% relativo aos de idades comprendidas entre 30 e 40 anos.

Táboa 6.23
A E.I. só é necesaria nas escolas con inmigrantes. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	19,158	3	6,386	10,958	,000
Intra-grupos	210,965	362	,583		
Total	230,123	365			

No transo de valorar o parecer que sostén que a Educación de Calidade non precisa para nada da Educación Intercultural, preséntanse diferenzas significativas entre as manifestacións dos profesionais maiores de 50 anos (o 34% deles está en total desacordo) e as daqueles que teñen menos de 30 (72,7% en total desacordo) ou están entre 30 e 40 (61,8% en total desacordo), respectivamente.

Táboa 6.24
A Educación de Calidade non precisa da E.I. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13,019	3	4,340	6,303	,000
Intra-grupos	247,184	359	,689		
Total	260,204	362			

Xulgando a convicción manifestada diante da hipótese de que o éxito escolar das minorías inmigrantes facilita a súa integración social, descubrimos diferenzas significativas entre as declaracións dos consultados con menos de 30 anos e as daqueles

que están entre 41 e 50 anos ou teñen máis de 50 anos, respectivamente. Coinciden na expresión da súa conformidade co enunciado o 91,6% dos profesionais incluídos nos dous últimos grupos, fronte ao 73,6% dos pertencentes ao primeiro.

Táboa 6.25
O éxito escolar facilita a integración social. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,810	3	2,603	4,678	,003
Intra-grupos	200,333	360	,556		
Total	208,143	363			

A observación do fracaso escolar do alumnado inmigrante, pódenos facer cavilar en diferentes motivos como explicación do fenómeno. A interpretación de que estes alumnos/as teñen menor capacidade de aprendizaxe, topa diferenzas significativas de valoración entre os enquisados comprendidos no tramo de idade 30-40 anos (o 76,2% están en total desacordo) e aqueles que están entre 41 e 50 anos (53,0% de desacordo total).

Táboa 6.26
Os inmigrantes teñen menos capacidade de aprendizaxe. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,905	3	1,968	3,907	,009
Intra-grupos	168,785	335	,504		
Total	174,690	338			

Perante a afirmación de que o problema non é ser inmigrante senón a precariedade económica, reparamos na presenza de diferenzas significativas entre os pronunciamentos dos menores de 30 anos (29,4% de conformidade) e os daqueles que están entre 41 e 50 anos (57,4% de conformidade) ou superan esa idade (60,5% de conformidade), respectivamente.

Táboa 6.27
O problema é a precariedade económica. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,923	3	5,641	4,946	,002
Intra-grupos	401,467	352	1,141		
Total	418,390	355			

Chamados a avaliar o enunciado que presenta a suposición de que os valores da nosa cultura son superiores aos que amosan as persoas inmigrantes, percibimos a existencia de diferenzas significativas entre a opinión dos ensinantes maiores de 50 anos

(o 26,3% están en total desacordo) e a daqueles que están entre 30 e 40 anos (53,7% en total desacordo).

Táboa 6.28
Os valores da nosa cultura son superiores. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,908	3	2,636	3,753	,011
Intra-grupos	251,429	358	,702		
Total	259,337	361			

A formulación da sospeita de que o incremento da diversidade cultural que aporta a presenza na aula de nenas e nenos de orixe inmigrante orixina un maior número de problemas de disciplina, lévanos a verificar a existencia de diferenzas significativas entre o parecer de quen teñen idades comprendidas entre 30 e 40 anos (o 26,9% maniféstase totalmente en desacordo) e o daqueles que están entre 41 e 50 anos (10,3% en total desacordo).

Táboa 6.29
Os inmigrantes orixinan máis problemas de disciplina. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,548	3	2,516	3,001	,031
Intra-grupos	297,666	355	,838		
Total	305,214	358			

O exame das reaccións á declaración dos inmigrantes como unha ameaza para o emprego dos galegos amosa diferenzas significativas entre quen teñen máis de 50 anos (30,9% están totalmente en desacordo) e aqueles que están entre 30 e 40 (58,2% en total desacordo).

Táboa 6.30
Os inmigrantes son unha ameaza para o emprego. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,042	3	2,347	3,416	,018
Intra-grupos	243,916	355	,687		
Total	250,958	358			

Na expresión do grao de acordo coa confianza na preparación xeral dos profesores/as para responder aos desafíos da Educación Intercultural, damos con diferenzas significativas entre os mestres que teñen máis de 50 anos (o 30,7% dos mesmos manifesta a súa conformidade) e os pertencentes ás tres categorías restantes: coinciden no 15,9% de conformidade os grupos con idades comprendidas entre 30 e 40

anos e entre 41 e 50 anos, en tanto baixa a porcentaxe de acordo ao 5,9% no caso dos que teñen menos de 30 anos.

Táboa 6.31
Os profesores temos preparación abondo para a E.I. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	15,767	3	5,256	6,027	,001
Intra-grupos	313,049	359	,872		
Total	328,815	362			

Pronunciándose sobre a presunción de que na formación continuada do profesorado o tema da Educación Intercultural está suficientemente atendido, rexístranse diferenzas significativas entre as visións dos docentes maiores de 50 anos (o 58% deles expresa a súa desconformidade⁵¹) e as daqueles con idades inferiores a 30 anos (75,8% en desconformidade).

Táboa 6.32
Suficiente presenza da E.I. na formación continuada. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,576	3	2,525	2,994	,031
Intra-grupos	292,731	347	,844		
Total	300,308	350			

O incremento na idade leva aparelado igualmente un descenso no grao de concordia⁵² con outra serie de enunciados tales como os que de seguido se recollen. Na ponderación da medida do acordo co principio de que a escola debe adaptar o seu currículo ás diferenzas culturais, adoptando un currículo global e integrador, localizamos diferenzas significativas entre o pensamento dos profesionais con idades de entre 41 e 50 anos (76,4% en conformidade) e o dos menores de 30 anos (94,1% en conformidade), así como o daqueles de entre 30 e 40 anos (91,0% en conformidade), respectivamente

Táboa 6.33
Necesidade de que a escola adapte o seu currículo. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	18,885	3	6,295	7,041	,000
Intra-grupos	320,939	359	,894		
Total	339,824	362			

⁵¹ Abrangue as opcións *Totalmente en desacordo* e *En desacordo*.

⁵² A diminución no nivel de *acordo* vai a miúdo acompañada dun aumento nos niveis de *desacordo* e/ou *indiferenza*.

Respondendo á reflexión de que o incremento da diversidade cultural que aporta a presenza na aula de nenas e nenos de orixe inmigrante ten favorecido experiencias de aprendizaxe innovadoras e que se traballen contidos máis variados e atractivos, identificamos diferenzas significativas entre o parecer do grupo dos que xa superaron os 50 anos (67,1% de conformidade) e o daqueles que aínda non chegaron aos 30 anos (87,9% de conformidade) ou están entre 30 e 40 anos (83,6% de conformidade), respectivamente.

Táboa 6.34**Os inmigrantes favorecen a innovación na aprendizaxe. Análise da varianza**

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,797	3	3,266	5,674	,001
Intra-grupos	203,161	353	,576		
Total	212,958	356			

A posibilidade de que os prexuízos e estereotipos do profesorado puidesen supoñer un atranco na concesión de igual tratamento a tódolos alumnos/as, xera diferenzas significativas entre as réplicas dos ensinantes con máis de 50 anos (73,2% en desconformidade) e as daqueles menores de 30 (47,1% en desconformidade).

Táboa 6.35**Os prexuízos do profesorado impiden a igualdade. Análise da varianza**

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10,588	3	3,529	3,381	,018
Intra-grupos	367,423	352	1,044		
Total	378,011	355			

A toma en consideración da crenza de que a intervención doutros axentes externos á escola é importante para mellorar o ensino dos nenos/as inmigrantes, lévanos a constatar a manifestación de diferenzas significativas entre as conviccións dos profesionais maiores de 50 anos (72,5% en conformidade) e as daqueles que están entre 30 e 40 anos (86,6% en conformidade).

Táboa 6.36**Importancia da intervención doutros axentes externos. Análise da varianza**

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10,103	3	3,368	4,628	,003
Intra-grupos	259,775	357	,728		
Total	269,878	360			

Comprobamos tamén diferenzas significativas na reflexión arredor do pensamento que presume sería positivo que en centros cun número notábel de alumnos/as inmigrantes houbera mediadores/as interculturais. Esta proposición suscita un nivel de conformidade do 78,6% entre os maiores de 50 anos, elevándose a porcentaxe do acordo ata o 96,9% entre aqueles con idades inferiores aos 30 anos.

Táboa 6.37
Necesidade de mediadores interculturais. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,361	3	3,787	5,525	,001
Intra-grupos	243,302	355	685		
Total	254,663	358			

Advertimos igualmente diferenzas significativas nas respectivas apreciacións da necesidade de que a formación inicial do profesorado deba incluír a Educación Intercultural, entre o colectivo dos maiores de 50 anos (19,1% en total acordo) e aqueles que teñen menos de 30 (64,7% en total acordo) ou están entre 30 e 40 anos (46,4% en total acordo).

Táboa 6.38
Inclusión da E.I. na formación inicial do profesorado. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	24,892	3	8,297	11,397	,000
Intra-grupos	260,646	358	,728		
Total	285,539	361			

No enquérito, propoñiamos así mesmo cualificar unha serie de modalidades de formación do profesorado neste ámbito. Respecto da conveniencia de abordar o coñecemento das culturas minoritarias, mediante lecturas seleccionadas, maniféstanse diferenzas significativas entre as estimacións de quen teñen máis de 50 anos (63,2% en conformidade) e as daqueles con menos de 30 (84,9% en conformidade).

Táboa 6.39
Necesidade de coñecementos das culturas minoritarias. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,985	3	2,995	3,858	,010
Intra-grupos	260,048	335	,776		
Total	269,032	338			

Ante a suxestión da utilidade de acometer a adquisición de estratexias pedagóxicas sobre a ensinanza en clases multiculturais, aprécianse diferenzas

significativas entre as interpretacións dos maiores de 50 anos (85,8% en conformidade) e as daqueles que conforman os tres grupos restantes: 97,05% no caso dos menores de 30; 95,7% para os que están entre 30 e 40; e 92,7% para quen teñen entre 41 e 50 anos.

Táboa 6.40
Necesidade de adquisición de estratexias pedagóxicas sobre ensinanza en aulas multiculturais. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	18,529	3	6,176	11,397	,000
Intra-grupos	192,927	356	,542		
Total	211,456	359			

A proposta de incluír os coñecementos doutras experiencias exitosas para xestionar a diversidade cultural, ofrécenos diferenzas significativas entre o agrupamento dos que teñen máis de 50 anos (o 86,5% está de acordo) e os tres colectivos restantes: con idade inferior a 30 anos (100% de conformidade), entre 30 e 40 anos (95,5% de conformidade), e entre 41 e 50 anos (92,5% de conformidade).

Táboa 6.41
Necesidade de coñecementos doutras experiencias exitosas. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	18,621	3	6,207	11,670	,000
Intra-grupos	188,816	355	,532		
Total	207,437	358			

A formación no propio centro a partir dos problemas que xorden ao ensinar a alumnos/as culturalmente diversos revela diferenzas significativas entre os xuízos dos maiores de 50 anos (81,6% en conformidade) e os correspondentes ás persoas que configuran os tres grupos de menor idade: menos de 30 anos (100% de conformidade), entre 30 e 40 anos (95,6% de conformidade), e entre 41 e 50 anos (91,7% de conformidade).

Táboa 6.42
Necesidade de formación no propio centro. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	25,182	3	8,394	13,117	,000
Intra-grupos	227,169	355	,640		
Total	252,351	358			

Cando consultamos ao profesorado sobre cales haberían de ser os contidos de formación, prodúcense diferenzas de parecer significativas en relación con tódalas

alternativas de resposta formuladas, agás nos casos das que propoñían valorar a conveniencia de incluír os “Coñecementos doutras linguas” e “A problemática social/legal/económica... dos inmigrantes”. Concretamente, diante da necesidade de profundar no tema dos valores e socialización da infancia, observamos diferenzas significativas entre as apreciacións dos que xa pasaron dos 50 anos (13,9% totalmente de acordo) e as daqueles que teñen entre 30 e 40 anos (31,8% totalmente de acordo).

Táboa 6.43

Necesidade de coñecementos sobre valores e socialización da infancia. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,304	3	2,101	4,340	,005
Intra-grupos	166,555	344	,484		
Total	172,859	347			

A pertinencia de introducir os estilos de aprendizaxe e motivación do alumnado inmigrante, bate con diferenzas significativas entre o colectivo dos maiores de 50 anos (13,5% está totalmente de acordo) e os agrupamentos dos profesionais que teñen menos de 30 (47,1% totalmente de acordo) ou están entre 30 e 40 anos (36,2% totalmente de acordo), respectivamente.

Táboa 6.44

Necesidade de coñecementos sobre estilos de aprendizaxe e motivación. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,314	3	4,105	9,413	,000
Intra-grupos	153,492	352	,436		
Total	165,806	355			

Examinando as estimacións encol da oportunidade de que esta formación conteña elementos sobre a comunicación e interacción na familia e na sociedade, achamos diferenzas significativas entre as confesións dos maiores de 50 anos (o 15% manifesta acordo total) e as daqueles que teñen menos de 30 anos (41,2% de acordo total) ou están entre 30 e 40 anos (33,8% de acordo total), respectivamente.

Táboa 6.45

Necesidade de coñecementos sobre comunicación familiar. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,808	3	2,603	6,229	,000
Intra-grupos	141,650	339	,418		
Total	149,458	342			

Pola súa parte, entre os pronunciamentos encol da adquisición de estratexias pedagóxicas sobre negociación de conflitos na aula, comprobamos diferenzas significativas entre as suposicións dos individuos maiores de 50 anos (26,4% totalmente de acordo) e as daqueles con menos de 30 (52,9% totalmente de acordo).

Táboa 6.46
Necesidade de estratexias sobre negociación de conflitos. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,430	3	2,477	4,352	,005
Intra-grupos	200,334	352	,569		
Total	207,764	355			

Por último, encontramos diferenzas significativas nas distintas suposicións arredor da aprendizaxe cooperativa. Concretamente, entre a categoría dos que teñen máis de 50 anos (20% totalmente de acordo) e a daqueles menores de 30 anos (55,9% totalmente de acordo) ou a dos que están na franxa 30-40 anos (40,6% totalmente de acordo), respectivamente.

Táboa 6.47
Necesidade de coñecementos sobre aprendizaxe cooperativa. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10,024	3	3,341	6,614	,000
Intra-grupos	172,765	342	,505		
Total	182,789	345			

Á vista dos contrastes analizados, cabe concluír que a idade é un factor relevante no pensamento dos profesionais en relación coa presenza da diversidade cultural nas aulas e da conseguinte necesidade de cambios para atendela axeitadamente. A maior concentración de diferenzas significativas preséntase fundamentalmente entre o grupo dos maiores de 50 anos e os restantes. Consonte se eleva a idade do profesorado, é apreciable a diminución na vehemencia⁵³ dalgunhas das respostas emitidas e unha maior propensión a adoptar posturas máis marcadamente etnocéntricas. Resulta igualmente maior a desconsideración cara a inmigración, en xeral, e particularmente cara aos alumnos inmigrantes, observándose á par disto, unha inferior estimación da necesidade de introducir a Educación Intercultural nas aulas, da correspondente adaptación do currículo, ou mesmo do concurso doutras figuras profesionais nos centros. En coherencia con todo elo, valórase en menor medida a urxencia de elevar a preparación

⁵³ Consonte o incremento da idade, diminúen as porcentaxes das columnas “*Totalmente de acordo*” e “*Totalmente en desacordo*”, en favor respectivamente das correspondentes a “*De acordo*” e “*En desacordo*”.

profesional dos docentes neste campo, autoavaliándose incluso menos falto de preparación o profesorado cantos máis anos posúe. Esta mentalidade ven adubada, por outra parte, dunhas maiores doses de realismo, que se manifesta na mellor valoración de asertos como os que defenden que o éxito escolar facilita a integración social ou que o problema non é ser inmigrante senón a precariedade económica.

Experiencia docente

O aumento da experiencia docente da persoa enquisada –paralelo, en condicións normais, ao incremento da súa idade– vai acompañado da correspondente elevación na intensidade da aprobación de afirmacións do tenor das que recollemos a seguir.

Na valoración da conxectura relativa ao deber da escola de centrarse na cultura maioritaria, integrando aos nenos/as inmigrantes na nosa cultura, á que deberán adaptarse, recoñecemos diferenzas significativas entre as respostas dos docentes que teñen menos de 5 anos de experiencia (37% de conformidade) e as daqueles que superan os 30 anos de práctica (6% de conformidade).

Táboa 6.48
A escola debe centrarse na cultura maioritaria. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	17,744	3	5,915	4,176	,006
Intra-grupos	498,296	351	1,420		
Total	516,039	354			

A ponderación da sentencia relativa á apreciación de que a Educación Intercultural debe desenvolverse só nas escolas con alumnos inmigrantes, fai aparecer diferenzas significativas entre as contestacións dos mestres con menos de 5 anos de servizo (o 34% manifesta conformidade) e as daqueles con máis de 30 anos de antigüidade (65% de conformidade).

Táboa 6.49
A E.I. só é necesaria nas escolas con inmigrantes. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,564	3	3,188	5,219	,002
Intra-grupos	220,534	361	,611		
Total	230,099	364			

O exame da formulación presentada expresando que a Educación de Calidade non precisa para nada da Educación Intercultural, leva a descubrir a presenza de

diferenzas significativas entre as declaracións de quen pertencen á categoría de menos de 5 anos de exercicio profesional (o 61,7% deles en total acordo) e as daqueles que teñen experiencia de entre 16 e 30 anos (25% en total acordo) ou de máis de 30 (24,8% en total acordo), respectivamente.

Táboa 6.50
A Educación de Calidade non precisa da E.I.. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,579	3	3,193	4,563	,004
Intra-grupos	250,542	358	,700		
Total	260,122	361			

Á hora de valorar as opinións expresadas diante do argumento de que o éxito escolar das minorías inmigrantes facilita a súa integración social, batemos, igualmente, con diferenzas significativas entre as manifestacións do profesorado con menos de 5 anos de práctica profesional (74,5% en conformidade) e as daquel que ten entre 16 e 30 anos (92,2% en conformidade) ou supera esa franxa (91,5% en conformidade), respectivamente.

Táboa 6.51
O éxito escolar facilita a integración social. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,312	3	2,771	4,999	,002
Intra-grupos	198,966	359	,554		
Total	207,278	362			

Diante da opinión de que os inmigrantes constitúen un grave problema social que afecta á educación, rexístranse diferenzas significativas entre as valoracións dos consultados con menos de 5 anos de mestría (o 42,6% en total desacordo) e as daqueles que acumulan máis de 30 anos (14,4% en total desacordo)

Táboa 6.52
Os inmigrantes constitúen un grave problema social. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,414	3	3,805	3,648	,013
Intra-grupos	360,841	346	1,043		
Total	372,254	349			

Reflictense igualmente diferenzas significativas perante a afirmación que defende que o problema non é ser inmigrante, senón a precariedade económica, entre os pronunciamentos dos profesionais con menos de 5 anos de práctica no traballo docente

(31,9% en conformidade) e os daqueles que teñen entre 16 e 30 anos (59,4% en conformidade) ou máis de 30 anos (64,3% en conformidade), respectivamente. Tamén hai diferenzas significativas entre as visións do colectivo que ten entre 5 e 15 anos de experiencia (36,4% en conformidade) e as do que ten entre 16 e 30 anos (24,5% en conformidade) ou máis de 30 anos (19,4% en conformidade), respectivamente.

Táboa 6.53
O problema é a precariedade económica. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	24,546	3	8,182	7,301	,000
Intra-grupos	393,370	351	1,121		
Total	417,915	354			

Na expresión do grao de acordo co sentimento de que os inmigrantes son unha ameaza para o emprego dos galegos, observamos diferenzas significativas entre as confesións dos enquisados comprendidos no grupo que conta entre 5 e 15 anos de oficio (90,9% en desconformidade) e aquelas formuladas polos que superan os 30 anos (76% en desconformidade).

Táboa 6.54
Os inmigrantes son unha ameaza para o emprego. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,979	3	2,660	3,875	,010
Intra-grupos	242,940	354	,686		
Total	250,919	357			

Entre os xuízos expresados fronte á idea de que o incremento da diversidade cultural que aporta a presenza de nenas e nenos de orixe inmigrante na aula trae consigo unha baixada no nivel académico xeral, achamos así mesmo diferenzas significativas entre as crenzas dos individuos que teñen dedicado menos de 5 anos á tarefa docente (74,5% en desconformidade) e as daqueles que lle levan destinado máis de 30 (56% en desconformidade).

Táboa 6.55
Os inmigrantes baixan o nivel académico xeral. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,167	3	3,056	3,107	,027
Intra-grupos	343,275	349	,984		
Total	352,442	352			

Xulgando a convicción que suscita a hipótese de que a presenza de alumnado inmigrante teña favorecido experiencias de aprendizaxe innovadoras e que se traballen contidos máis variados e atractivos, damos con diferenzas significativas entre o pensamento dos ensinantes con menos de 5 anos de ocupación no quefacer educativo (91,5% en conformidade) e o daqueles que teñen entre 16 e 30 anos (69,7% en conformidade) ou máis de 30 anos (67,7% en conformidade), respectivamente.

Táboa 6.56
Os inmigrantes favorecen a innovación na aprendizaxe. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,339	3	2,446	4,189	,006
Intra-grupos	205,571	352	,584		
Total	212,910	355			

Pronunciándose sobre a sospeita de que a incorporación deste alumnado ás aulas teña vido a prexudicar o nivel académico medio da clase porque require un ritmo de aprendizaxe máis lento, suscítanse diferenzas significativas entre os xuízos dos enquisados que declaran menos de 5 anos de exercicio profesional (6,4% en conformidade) e os daqueles que teñen máis de 30 anos (34% en conformidade).

Táboa 6.57
Os inmigrantes prexudican o nivel académico medio. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,260	3	5,420	5,359	,001
Intra-grupos	357,051	353	1,011		
Total	373,311	356			

Nas respostas formuladas diante da reflexión presentada no sentido de que a interacción entre nenos/as autóctonos/as e nenos/as inmigrantes favorece a aparición de conflitos nas aulas, advertimos a existencia de diferenzas significativas entre as conviccións de quen pertencen ao grupo cunha antigüidade inferior a 5 anos (82,9% en desconformidade) e as daqueles que xa superan os 5 sexenios (56,3% en desconformidade).

Táboa 6.58
Os inmigrantes favorecen a aparición de conflitos. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,856	3	2,619	3,619	,013
Intra-grupos	257,600	356	,724		
Total	265,456	359			

Na avaliación do nivel da acordo coa afirmación de que os profesores/as, en xeral, estamos preparados para responder aos desafíos da Educación Intercultural, preséntanse diferenzas significativas entre o parecer dos incluídos no rango de menos de 5 anos de mestría (6,4% en conformidade) e o daqueles con máis de 30 anos de experiencia (30,7% en conformidade).

Táboa 6.59
Os profesores temos preparación para a E.I. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10,598	3	3,533	3,977	,008
Intra-grupos	318,035	358	,888		
Total	328,633	361			

Coa maior experiencia, de igual maneira, elévase a magnitude da oposición a outro tipo de reflexións, tales como as que de seguido se reflicten. Na apreciación da conformidade coa concepción de que a escola debe adaptar o seu currículo ás diferenzas culturais, adoptando un currículo global e integrador, topámonos con diferenzas significativas entre as estimacións realizadas por quen acumulan menos de 5 anos de adestramento docente (55,3% en total acordo) e aquelas feitas polos que teñen entre 16 e 30 anos (25,8% en total acordo) ou superan as tres décadas (23,1% en total acordo), respectivamente.

Táboa 6.60
Necesidade de que a escola adapte o seu currículo. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	15,674	3	5,225	5,787	,001
Intra-grupos	323,191	358	,903		
Total	338,865	361			

O aserto que postula o deber para a escola de dotar aos nenos e nenas inmigrantes de competencia bicultural, para adaptarse á nosa cultura e simultaneamente seguir cultivando a súa, colleita igualmente diferenzas significativas entre as apreciacións de quen reúnen menos de 5 anos de oficio (48,9% en total acordo) e as daqueles que teñen entre 16 e 30 anos (25,2% en total acordo) ou máis de 30 anos (22,3% en total acordo), respectivamente.

Táboa 6.61
A educación debe dotar de competencia bicultural. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,117	3	3,706	4,778	,003
Intra-grupos	277,659	358	,776		
Total	288,776	361			

Valorando ata que punto sería positivo que en centros cun número notábel de alumnos/as inmigrantes houbera mediadores/as interculturais, localizamos diferenzas significativas entre as interpretacións dos docentes que posúen menos de 5 anos de práctica profesional (95,6% en conformidade) e as daqueles que teñen máis de 30 anos (78,4% en conformidade).

Táboa 6.62
Necesidade de mediadores interculturais. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,186	3	2,395	3,441	,017
Intra-grupos	246,412	354	,696		
Total	253,598	357			

Compróbanse así mesmo diferenzas significativas na consideración da necesidade de que a formación inicial do profesorado inclúa Educación Intercultural, entre as réplicas dos profesionais que levan menos de 5 anos dedicados ao labor docente (93,7% en conformidade) e as daqueles que acumulan máis de 30 anos (78,6% en conformidade).

Táboa 6.63
Inclusión da E.I. na formación inicial do profesorado. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	17,137	3	5,712	7,721	,000
Intra-grupos	264,132	357	,740		
Total	281,269	360			

De maneira moi similar ao acontecido en función da idade, atopamos aquí diferenzas significativas en relación coa cualificación que a cada quen lle merecen unha serie de modalidades que podería seguir a formación do profesorado neste ámbito. Respecto da conveniencia da adquisición de estratexias pedagóxicas sobre a ensinanza en clases multiculturais, constátase a existencia de diferenzas significativas entre as escollas de quen teñen no seu haber menos de 5 anos de anos de servizo (63,8% en total acordo) e as daqueles que reúnen entre 16 e 30 anos (37% en total acordo) ou máis de 30 anos (22% en total acordo), respectivamente.

Táboa 6.64
Necesidade de adquisición de estratexias pedagóxicas sobre ensinanza en aulas multiculturais. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10,246	3	3,415	6,028	,001
Intra-grupos	201,152	355	,567		
Total	211,398	358			

No tocante ás respostas encol da pertinencia de que esta formación inclúa coñecementos doutras experiencias exitosas para xestionar a diversidade cultural, identificamos diferenzas significativas entre as preferencias dos ensinantes con menos de 5 anos de adestramento no labor docente (63,8% en total acordo) e as daqueles que teñen entre 16 e 30 anos (38,3% en total acordo) ou máis de 30 anos (23% en total acordo), respectivamente.

Táboa 6.65
Necesidade de coñecementos doutras experiencias exitosas. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,171	3	3,724	6,719	,000
Intra-grupos	196,203	354	,554		
Total	207,374	357			

Por último, polo que fai referencia á consideración da formación no propio centro a partir dos problemas que xorden ao ensinar a alumnos/as culturalmente diversos, verifícanse diferenzas significativas entre as alternativas escollidas polos individuos que levan menos de 5 anos de traballo no ensino (68,1% en total acordo) e aquelas polas que optan quen levan entre 16 e 30 anos (37,7% en total acordo) ou máis de 30 (22,2% en total acordo), respectivamente.

Táboa 6.66
Necesidade de formación no propio centro. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,078	3	5,359	8,031	,000
Intra-grupos	236,235	354	,667		
Total	252,323	357			

Os pronunciamentos do profesorado sobre os contidos de formación propostos no enquérito, reflicten igualmente a existencia de diferenzas significativas nas eleccións efectuadas en relación con varias das alternativas formuladas. Primeiramente, descóbrense diferenzas na valoración da necesidade de coñecer os estilos de aprendizaxe e motivación do alumnado inmigrante, entre as suposicións dos enquisados que contan con menos de 5 anos de actividade profesional (38,3% en total acordo) e as daqueles que teñen máis de 30 anos (14,9% en total acordo).

Táboa 6.67**Necesidade de coñecementos sobre estilos de aprendizaxe e motivación. Análise da varianza**

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,908	3	2,636	5,861	,001
Intra-grupos	157,883	343	,450		
Total	165,792	346			

Na ponderación da pertinencia de incluír coñecementos sobre a comunicación e interacción na familia e na sociedade, reparamos na presenza de diferenzas significativas entre as eleccións realizadas por quen contan con menos de 5 anos de experimentación (38,3% en total acordo) e aquelas dos que teñen entre 16 e 30 (17,9% en total acordo) ou máis de 30 anos (12,2% en total acordo), respectivamente. Tamén hai diferenzas significativas entre as escollas dos que acumulan entre 5 e 15 anos de experiencia (29,8% en total acordo) e as daqueles que posúen máis de 30 (12,2% en total acordo).

Táboa 6.68**Necesidade de coñecementos sobre comunicación familiar. Análise da varianza**

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,186	3	2,395	5,691	,001
Intra-grupos	142,267	338	,421		
Total	149,453	341			

Para rematar, polo que respecta á utilidade de inserir o coñecemento sobre a aprendizaxe cooperativa, atopamos diferenzas significativas entre as inclinacións dos mestres con menos de 5 anos de pericia (46,8% en total acordo) e as daqueles que atesouran máis de 30 anos (22,3% en total acordo).

Táboa 6.69**Necesidade de coñecementos sobre aprendizaxe cooperativa. Análise da varianza**

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,624	3	1,875	3,609	,014
Intra-grupos	177,130	341	,519		
Total	182,754	344			

Tal como era previsíbel, a variábel experiencia docente presenta, en canto á valoración das expresións presentadas, un comportamento paralelo ao xa comentado da idade, amosándose igualmente diferenzas significativas nas respostas docentes diante da maioría das afirmacións para as cales xa tiñamos identificado diferenzas en función da idade. Ademais distas, a medida que aumenta a súa experiencia, os profesores

manifestan un maior nivel de conformidade e/ou menor nivel de desconformidade con outras reflexións, tales como: os inmigrantes constitúen un gran problema social, baixan o nivel académico xeral, ou favorecen o xurdimento de conflitos. A maior frecuencia na aparición destas diferenzas prodúcese entre as respostas dos profesionais con menos de 5 anos de práctica e, fundamentalmente, aqueles que superan os 30, ademais das que ofrecen, neste caso en menor medida, quen teñen entre 16 e 30 anos de experiencia.

Experiencia con alumnado inmigrante

A previsión de que o éxito escolar das minorías inmigrantes facilite a súa integración social promove a manifestación de diferenzas significativas entre as apreciacións de quen superan os 6 anos de experiencia docente co alumnado inmigrante (total acordo do 34,3%) e as daqueles que non posúen ningunha (11,4% en total acordo) ou a teñen inferior aos 3 anos (18,1% en total acordo), respectivamente.

Táboa 6.70
O éxito escolar facilita a integración social. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,816	3	2,605	4,670	,003
Intra-grupos	190,785	342	,558		
Total	198,601	345			

A suxestión de autovalorar como adecuada a formación en Educación Intercultural que cada quen coida posuír, deixa tamén diferenzas significativas entre os pronunciamentos de quen teñen máis de 6 anos de relación escolar co alumnado estranxeiro (desconformidade do 27,1%) e os dos profesionais pertencentes aos tres grupos restantes: ningunha relación escolar con este alumnado (61,7% de desconformidade), menos de 3 anos de convivencia (56,7% de desconformidade) e entre 3 e 6 anos de experiencia (49,0% de desconformidade).

Táboa 6.71
Adecuada preparación propia para a E.I. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	30,499	3	10,166	10,729	,000
Intra-grupos	319,337	337	,948		
Total	349,836	340			

De maneira semellante, a idea de que os profesores/as, en xeral, estamos preparados para responder aos desafíos da Educación Intercultural, bate con diferenzas significativas entre as respostas de quen teñen máis de 6 anos de trato con estudantes

vindos de fóra (desconformidade do 46,7%) e as daqueles que non teñen ningunha experiencia neste sentido (68,5% de desconformidade) ou a teñen inferior a 3 anos (68,8% de desconformidade).

Táboa 6.72
Preparación xeral do profesorado para a E.I. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	14,268	3	4,756	5,519	,001
Intra-grupos	294,703	342	,862		
Total	308,971	345			

Diante da crenza de que a formación do profesorado neste ámbito debe seguir a modalidade de conferencias ou cursos impartidos por expertos, reflíctense tamén diferenzas significativas entre as suposicións dos profesionais que teñen experimentado a convivencia con nenas e nenos estranxeiros ao longo de máis de 6 anos (desconformidade do 3,2%) e as daqueles que acumulan menos de 3 (10,6% de desconformidade) ou entre 3 e 6 anos (8,4% de desconformidade), respectivamente.

Táboa 6.73
Conveniencia de que a formación do profesorado inclúa conferencias e cursos de expertos. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,469	3	2,490	3,303	,021
Intra-grupos	244,210	324	,754		
Total	251,680	327			

A variación en canto á experiencia docente con alumnado estranxeiro provoca, como acabamos de ver, moitas menos diferenzas significativas que as inducidas polas variábeis idade e experiencia docente xeral. As diferenzas atopadas non van moito máis aló da lóxica diminución do sentimento de falla de preparación para responder aos desafíos da Educación Intercultural proporcionada polo incremento da familiaridade co alumnado estranxeiro.

Situación profesional

Diante do razoamento que propugna que a Educación Intercultural debe desenvolverse só nas escolas con alumnos/as inmigrantes, recádanse diferenzas significativas entre as ponderacións feitas polo profesorado en situación de Propiedade Definitiva (o 26,6% do mesmo amosa o seu desacordo total) e as daqueles docentes que exercen como Substitutos (64,7% en desacordo total).

Táboa 6.74**A E.I. só é necesaria nas escolas con inmigrantes. Análise da varianza**

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,381	3	3,127	5,101	,002
Intra-grupos	220,693	360	,613		
Total	230,074	363			

Revélanse tamén diferenzas significativas na avaliación do xuízo que sostén que o éxito escolar das familias inmigrantes facilita a súa integración social, entre as manifestacións formuladas polo agrupamento de quen posúen un nomeamento en Propiedade Definitiva (acordo total entre o 28,5%) e as daqueles que o teñen en Propiedade Provisional (8,2% de acordo total).

Táboa 6.75**O éxito escolar facilita a integración social. Análise da varianza**

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,493	3	1,831	3,235	,022
Intra-grupos	202,639	358	,566		
Total	208,133	361			

Cando se dan conta de que os alumnos/as inmigrantes fracasan, parcial ou totalmente, o pensamento de que estes estudantes non teñen unha preparación ou interese mínimos suscita estimacións diversas entre o profesorado consultado, verificándose diferenzas significativas entre as escollas de quen teñen a condición de Propietarios Definitivos (desconformidade do 51,9%) e as dos que aínda están en situación de Propiedade Provisional (77,1% de desconformidade).

Táboa 6.76**Os alumnos inmigrantes non teñen preparación ou interese mínimos. Análise da varianza**

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20,309	3	6,770	4,910	,002
Intra-grupos	467,405	339	1,379		
Total	487,714	342			

Simultaneamente, acrecéntase a medida da desaprobación con outras proposicións. Entre as contestacións efectuadas fronte á aserción de que a escola debe adaptar o seu currículo ás diferenzas culturais, adoptando un currículo global e integrador, atopamos diferenzas significativas entre as cualificacións feitas pola categoría dos Propietarios Definitivos (81,3% de conformidade) e as realizadas polos Propietarios Provisionais (93,8% de conformidade).

Táboa 6.77**Necesidade de que a escola adapte o seu currículo. Análise da varianza**

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	14,920	3	4,973	5,465	,001
Intra-grupos	324,902	357	,910		
Total	339,823	360			

No marco da reflexión sobre a necesidade de que a formación inicial do profesorado inclúa a Educación Intercultural, maniféstanse diferenzas significativas entre as opinións dos consultados designados con carácter de Propietarios Definitivos (24,8% de acordo total) e as dos tres grupos restantes: Propietarios Provisionais (53,1% de acordo total), Interinos (66,7% de acordo total) e Substitutos (58,8% de acordo total).

Táboa 6.78**Inclusión da E.I. na formación inicial do profesorado. Análise da varianza**

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	19,654	3	6,551	8,772	,000
Intra-grupos	265,877	356	,747		
Total	285,531	359			

Tres das modalidades propostas para a formación do profesorado neste ámbito ofrecen a ocasión para exteriorizar novamente diferenzas significativas entre as apreciacións dos diversos colectivos. Concretamente, diante da posibilidade de abordar os coñecementos doutras experiencias exitosas para xestionar a diversidade cultural, as diferenzas preséntanse entre as declaracións do profesorado en situación de Propiedade Definitiva (acordo total do 34,4%) e as daquel que ten Propiedade Provisional (53,1% de acordo total).

Táboa 6.79**Necesidade de coñecemento doutras experiencias exitosas. Análise da varianza**

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,527	3	2,176	3,825	,010
Intra-grupos	200,783	353	,569		
Total	207,311	356			

Fronte á oportunidade de incluír a formación no propio centro a partir dos problemas que xorden ao ensinar a alumnos/as culturalmente diversos, as diferenzas significativas obsérvanse así mesmo entre as valoracións de quen posúen a condición de Propietarios Definitivos (acordo total do 32,6%) e as dos que teñen Propiedade Provisional (51,0% de acordo total).

Táboa 6.80
Necesidade de formación no propio centro. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10,342	3	3,447	5,030	,002
Intra-grupos	241,933	353	,685		
Total	252,275	356			

A hipótese de inserir na formación contidos relativos aos valores e socialización da infancia deixa diferenzas significativas entre o parecer do grupo con nomeamento en Propiedade Definitiva (acordo total do 16,7%) e o manifestado polo profesorado que exerce como Interino (58,3% de acordo total).

Táboa 6.81
Necesidade de coñecemento sobre valores e socialización da infancia. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,522	3	1,841	3,773	,011
Intra-grupos	167,337	343	,488		
Total	172,859	346			

Por último, a idea de profundar nos coñecementos relativos á comunicación e interacción na familia e na sociedade, ofrécenos diferenzas significativas entre as visións dos integrantes do rango que disfruta de Propiedade Definitiva (acordo total do 15,5%) e as daqueles que deben conformarse aínda coa Propiedade Provisional (36,7% de acordo total).

Táboa 6.82
Necesidade de coñecementos sobre comunicación e interacción na familia e na sociedade. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,601	3	2,535	6,040	,001
Intra-grupos	141,848	338	,420		
Total	149,453	341			

Os datos estatísticos evidencian unha influencia significativa da situación profesional dos docentes á hora de amosar as súas predileccións ante as aseveracións presentadas. Acontece aquí algo similar ao observado diante das variábeis idade e experiencia docente, en tanto, polo regular, os profesores Substitutos e Interinos son os máis novos, mentres que os Propietarios Definitivos acostuman ter maior idade. De tal maneira que é comprobábel como, a medida que aumenta a estabilidade profesional amplíase o asentimento e/ou diminución do desacordo con determinado tipo de

formulacións, producíndose as maiores diferenzas de opinión entre os docentes que posúen destino en Propiedade Definitiva e tódolos restantes, de maneira particularmente intensa co grupo dos denominados en situación de Propiedade Provisional. Como peculiaridade apreciable respecto da situación profesional da persoa enquisada, cabe destacar, por outra parte, a proclividade dos docentes Interinos e Substitutos, en xeral, a elixir valores extremos dentro da escala, fronte ao que acontece con aqueles en situación de Propiedade Definitiva, cunha maior querencia polos valores centrais.

Etapas de docencia

Quixemos comprobar igualmente a posíbel influencia da etapa ou especialidade na que exerce a docencia cada enquisado, establecendo a este efecto as catro categorías descritas no comezo deste capítulo. En relación co suposto de que o éxito escolar das minorías facilita a súa integración social, preséntanse diferenzas significativas entre as opinións do profesorado que exerce como titor xeneralista de Educación Primaria (conformidade do 89,5%) e as daquel que agrupamos na categoría “PT/AL/ Educación Musical” (76,4% de conformidade).

Táboa 6.83
O éxito escolar facilita a integración social. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,895	3	,632	3,247	,022
Intra-grupos	60,700	312	,195		
Total	62,595	315			

O pronunciamento no sentido de que a formación inicial do profesorado ten que incluír Educación Intercultural recolle igualmente diferenzas significativas de criterio entre o profesorado de Educación Primaria (conformidade do 75,9%) e aquel pertencente, respectivamente, aos agrupamentos de “Inglés/Educación Física” (91,7% de conformidade) e “PT/AL/Educación Musical” (91,2% de conformidade).

Táboa 6.84
A formación inicial debe incluír E. I. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,633	3	3,878	5,301	,001
Intra-grupos	228,225	312	,731		
Total	239,838	315			

Por último, avaliando a modalidade de formación do profesorado neste ámbito consistente na adquisición de estratexias pedagóxicas sobre a ensinanza en clases

multiculturais, evidéncianse diferenzas significativas entre as posicións do grupo de profesores e profesoras de Educación Primaria (conformidade do 85,6%) e as dos especialistas de “Inglés/Educación Física” (95,2% de conformidade).

Táboa 6.85
Necesidade de adquisición de estratexias pedagóxicas sobre ensinanza en clases
multiculturais. Análise da varianza

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,761	3	1,920	3,403	,018
Intra-grupos	174,943	310	,564		
Total	180,704	313			

Da análise efectuada, pode concluírse que a etapa e a especialidade na que imparten docencia as persoas entrevistadas teñen escasa influencia significativa nas súas reaccións diante dos comentarios ou consideracións en relación co ensino en contextos multiculturais presentados para a súa avaliación.

Ter alumnado inmigrante

A presenza de alumnado inmigrante nas aulas dá lugar á manifestación de diferenzas estatisticamente significativas entre as respostas de quen conviven con ese alumnado e as daqueles quen non teñen esa fortuna, facendo que se amplíe a conformidade dos primeiros con algúns dos pensamentos presentados.

A teoría de que a escola debe centrarse na cultura maioritaria, integrando aos nenos/as inmigrantes na nosa cultura, á que deberán adaptarse ($t=2,379$; $p\leq,019$), concita a conformidade do 55,3% dos profesionais con estudantes estranxeiros nas súas aulas, fronte ao máis reducido 37,7% de aquiescencia que se produce entre quen non os teñen.

Diante do fracaso, parcial ou total, dos alumnos/as inmigrantes, a sospeita de que estes estudantes non teñen unha preparación ou interese mínimos ($t=2,622$; $p\leq,010$), o grao de conformidade expresado polos docentes que teñen alumnado inmigrante (37,6%) practicamente duplica ao manifestado por aqueles que non gozan desa riqueza (19,4%).

Ante a declaración de que non é fácil motivar aos alumnos/as inmigrantes ($t=2,041$; $p\leq,043$), amosan a súa conformidade o 27,8% dos ensinantes do primeiro grupo, fronte ao 11,5% que fan o propio entre os pertencentes ao segundo. En igual

sentido, prodúcese diferenzas entre o xuízo que a uns e outros merece a consideración como adecuada da súa propia formación en Educación Intercultural ($t=2,257$; $p\leq,026$); aserción que concita case o dobre de conformidade entre os mestres con alumnado foráneo (32,6%) que a que se dá entre quen exercen en aulas sen este alumnado (17,2%).

Prodúcese así mesmo diferenzas significativas, máis apreciábeis observando o grao de desconformidade, diante doutros comentarios. Este é o caso da crenza de que as expectativas dos pais inmigrantes na educación dos fillos/as son superiores ás dos pais autóctonos ($t=-2,118$; $p\leq,037$), diante da que amosan desconformidade o 67% dos profesionais que teñen alumnado inmigrante e o 51,5% de quen non están nesta situación.

A observación de que a atención educativa ao alumnado inmigrante esixe cambios na organización do centro ($t=-2,108$; $p\leq,037$), promove desconformidade no 17,3% do profesorado pertencente ao primeiro grupo e do 5,6% entre o incluído no segundo.

Polo contrario, a hipótese de que o incremento da diversidade cultural aportado pola presenza de nenas e nenos de orixe inmigrante na aula, tivera favorecido experiencias de aprendizaxe innovadoras e que se traballasen contidos máis variados e atractivos ($t=-2,028$; $p\leq,045$), xera a conformidade do 71,2% dos profesionais con estudantes estranxeiros, fronte a un superior 82% de acordo entre quen non os teñen.

Estes resultados lévannos a concluír que a presenza de alumnado inmigrante na aula da persoa entrevistada, lonxe de contribuír á adopción pola mesma dun punto de vista máis favorábel cara a este colectivo e a unha mellor valoración da riqueza que aporta, polo contrario, indúcea a interpretar, en maior medida, que estas nenas e nenos posúen unha menor preparación ou interese e presentan maiores dificultades de motivación, provocando así mesmo un maior nivel de desconfianza en relación coa hipótese de que a súa chegada teña favorecido experiencias de aprendizaxe innovadoras.

Sexo

O grao de conformidade con algunhas aseveracións é significativamente superior entre o sexo feminino que entre o masculino. A consideración positiva da presenza de mediadores/as interculturais nos centros cun número notábel de alumnos/as inmigrantes

($t=-2,804$; $p\leq,006$), acada a conformidade do 87,5% das mulleres, fronte ao 75% que obtén entre os homes. A idea de que a formación do profesorado neste ámbito debe seguir a modalidade de conferencias e cursos impartidos por expertos ($t=-2,011$; $p\leq,046$), obtén o acordo do 80,6% das primeiras, fronte ao correspondente 69,6% entre os segundos. Superior é aínda a diferenza no caso da modalidade de formación relativa aos coñecementos das culturas minoritarias mediante lecturas seleccionadas ($t=-2,842$; $p\leq,005$), que obtén o acordo do 73,7% das profesoras e tan só do 52% dos profesores. De maneira simétrica, obtén maior nivel de desconformidade entre elas (48,7%) que entre eles (36,1%) a suposición como adecuada da formación propia de cada quen en Educación Intercultural ($t=2,078$; $p\leq,039$).

A estimación de que a Administración ten a obriga de destinar recursos humanos e materiais para facilitar a integración das familias inmigrantes ($t=3,513$; $p\leq,001$), xera total acordo entre o 40% dos homes e unicamente o 28,3% das mulleres. Polo contrario, a inclusión da aprendizaxe cooperativa ($t=-2,975$; $p\leq,004$) entre os contidos de formación, obtén o acordo total dunha porcentaxe superior de profesoras (35,2%) que de profesores (22,9%).

Concluimos que, en función do xénero da persoa consultada, hai certas diferenzas significativas nas respostas a algúns dos enunciados presentados, facendo superior a conformidade ou desconformidade entre uns e outras, segundo os casos. Así, entre as profesoras, porcentualmente menos convencidas que eles de posuír unha preparación axeitada en Educación Intercultural, é superior a valoración de modalidades de formación neste campo como as conferencias e cursos impartidos por expertos e, aínda en maior medida, dos coñecementos das culturas minoritarias mediante lecturas seleccionadas. Polo contrario, os profesores teñen maior propensión que as súas colegas a considerar a conveniencia de que a Administración destine máis recursos á integración das familias inmigrantes.

Ter participado en actividades formativas na materia

O feito de ter participado en actividades de formación do profesorado sobre a Educación Intercultural mellora a anuencia con algunhas das suposicións formuladas, apreciándose diferenzas estatisticamente significativas entre as respostas das persoas que afirman terse involucrado nalgunha actividade formativa neste campo e as daquelas outras que o negan.

Diante do enunciado que rexeita a necesidade de que a escola se ocupe de xestionar a diversidade cultural ($t=-2,921$; $p\leq,004$), a desconformidade manifestada entre os docentes do primeiro grupo elévase ao 94,4%, baixando ata o 85,2% entre os do segundo. O pronunciamento no sentido de que a escola debe centrarse na cultura maioritaria, integrando aos nenos/as inmigrantes na nosa cultura, á que deberán adaptarse ($t=-3,806$; $p\leq,000$), acada un desacordo entre os primeiros (53,4%) que supera amplamente ao obtido entre aqueles que aseguran non ter participado en actividades preparatorias (35%). O pensamento que defende que a Educación Intercultural debe desenvolverse só nas escolas con alumnos/as inmigrantes ($t=-3,155$; $p\leq,002$), obtén unha desconformidade entre os formados (95,4%), que igualmente, aínda que en menor medida, supera a correspondente á manifestada no grupo que nega ter asistido a actividades de adestramento (89%).

Respecto doutras afirmacións, é notoria a diverxencia na expresión do grao de acordo. A presunción de que o respecto da súa cultura e/ou lingua beneficia a integración e o éxito escolar dos/as alumnos/as inmigrantes ($t=2,202$; $p\leq,047$), acada un nivel de acordo entre o primeiro grupo (96,2%) máis elevado que no caso dos segundos (87,3%). A eventualidade de que os prexuízos e estereotipos do profesorado puidesen impedir dar un tratamento igual a tódolos alumnos/as ($t=2,654$; $p\leq,009$), recolle practicamente o dobre de porcentaxe de acordo entre os formados (23,3%) que entre os non formados (12,9%). Outro tanto acontece coa autovaloración como adecuada da formación persoal en Educación Intercultural ($t=4,804$; $p\leq,000$), cun nivel de aceptación entre o primeiro grupo do 42,8%, fronte ao correspondente 22,5% entre o segundo.

Noutros casos, resultan máis rechamantes as diferenzas observadas na expresión de acordo total. Así acontece coa reflexión sobre a necesidade de que en centros cun número notábel de alumnos/as inmigrantes houbera mediadores/as interculturais ($t=2,681$; $p\leq,008$), expresándose totalmente de acordo o 40,6% do grupo que afirma ter asistido a actividades formativas e tan só o 20,9% dos que negan ter concorrido. Diante do principio de que a formación inicial do profesorado debe incluír Educación Intercultural ($t=2,569$; $p\leq,011$), o pleno acordo manifestado polos primeiros (45,4%) case duplica en porcentaxe a confesión similar entre os segundos (26%). Situación que se repite en relación con tres das modalidades de formación do profesorado propostas: Conferencias, cursos, impartidos por expertos ($t=2,486$; $p\leq,014$), cunhas porcentaxes respectivas do 33% e o 16,9%; coñecementos das culturas minoritarias, mediante

lecturas seleccionadas ($t=2,129$; $p\leq,035$), co 24,5% e o 12,8%, respectivamente; e, por último, adquisición de estratexias pedagóxicas sobre a ensinanza en clases multiculturais ($t=2,070$; $p\leq,040$), co 50,5% e o 32,9%, respectivamente.

En relación con outro comentario, o profesor/a de apoio debe ser o responsábel da educación e instrución dos alumnos/as inmigrantes ($t=-2,297$; $p\leq,023$), destaca a diferenza entre as porcentaxes que reflicten a opción polo total desacordo: 34,6% no caso do primeiro grupo e 20,9% entre o segundo.

En resumo, tal como resultaba previsíbel, as persoas que manifestan ter participado en actividades formativas sobre esta materia, amosan unha maior sensibilidade cara a mesma, máis respecto polas culturas minoritarias e unha superior confianza na preparación propia. Este profesorado declárase máis desconforme coa suposición de que a escola deba centrarse na cultura maioritaria, valorando que o respecto das linguas e culturas minoritarias beneficia a integración e o éxito escolar do alumnado inmigrante. Inclínase tamén en maior medida a considerar a necesidade de que a escola se ocupe de xestionar a diversidade cultural e de que a Educación Intercultural se desenvolva en tódolos centros. Os docentes máis formados amosan igualmente maior desacordo coa idea de que debe ser o profesorado de apoio quen se responsabilice da educación e instrución destes alumnos, así como unha maior estimación da necesidade de mediadores interculturais e da conveniencia de incluír a Educación Intercultural na formación inicial do profesorado.

Desempeño de cargo

Entre as respostas emitidas polo profesorado que ostenta algún cargo específico no centro e aquelas formuladas polo colectivo que non ten máis cometido que a docencia, a aparición de diferenzas significativas é mínima, reducíndose ás que se producen ante os dous enunciados que de seguido reflectimos. A suposición de que a presenza de alumnos/as inmigrantes nas aulas ten aumentado a tensión e o estrés do profesorado ($t=-2,292$; $p\leq,023$), acada a conformidade do 36,9% dos docentes con cargo e unicamente do 19,3% daqueles que non o teñen. Pola súa parte, a idea de que a atención educativa ao alumnado inmigrante esixe cambios na organización do centro ($t=-2,631$; $p\leq,009$), obtén unha porcentaxe de conformidade do 80,7% entre o profesorado do primeiro grupo, e do 66,2% entre o pertencente ao segundo.

Titulación

A notábel presenza entre o profesorado de persoas en posesión dun título de Licenciatura fai aflorar algunhas diferenzas significativas entre as respectivas valoracións dos xuízos propostos para a súa consideración. Concretamente, en función desta variábel, apreciamos diferenzas estatisticamente significativas nas respostas aos enunciados que de seguido se recollen.

O comentario no sentido de é innecesario que a escola se ocupe de xestionar a diversidade cultural ($t=-2,672$; $p\leq,008$) acada un nivel de desconformidade entre os licenciados do 95,6%, que baixa ata o correspondente 83,8% no caso dos diplomados. A valoración da teoría que postula que a escola debe centrarse na cultura maioritaria, integrando aos nenos/as inmigrantes na nosa cultura, á que deberán adaptarse ($t=-4,749$; $p\leq,000$), concita un grao de desconformidade entre os diplomados (24,1%) moi inferior ao que colleita entre os licenciados (54,9%). Diante da hipótese que aventura que a presenza de alumnado inmigrante nas nosas aulas ten favorecido experiencias de aprendizaxe innovadoras e que se traballen contidos máis variados e atractivos ($t=2,404$; $p\leq,017$), obtense unha porcentaxe de conformidade entre os diplomados do 70,6%, superada polo 79,3% que acada entre os licenciados. A ponderación da sospeita de que os alumnos/as interésanse máis por coñecer outras culturas ($t=2,599$; $p\leq,010$), esperta un sentimento de conformidade do 70,9% no grupo dos diplomados, e do 79,8% entre os licenciados. A presunción de que a atención ao alumnado inmigrante lle resta tempo ao profesorado para atender ao resto do grupo ($t=-2,426$; $p\leq,016$), suscita unha expresión de desconformidade do 38,6% entre os diplomados, e do 51,8% entre os licenciados. Por último, a afirmación no sentido de que a presenza de alumnos/as inmigrantes nas aulas ten aumentado a tensión e o estrés do profesorado ($t=2,319$; $p\leq,021$), provoca unha expresión de conformidade no 20,6% dos diplomados, en tanto a anuencia entre os licenciados sobe ata o 33,3%.

En suma, os mestres en posesión dun título de Licenciatura posúen, en xeral, unha visión da presenza do alumnado inmigrante máis favorábel que a observada entre o profesorado restante, convencidos das consecuencias positivas que desa presenza se derivan para os centros. A porcentaxe deste colectivo que interpreta que a escola débese centrar na cultura maioritaria é inferior á media, valorando en maior medida que os diplomados a necesidade de que os colexios xestionen a diversidade cultural. Entre os licenciados, é inferior tamén a proporción dos que consideran que esta presenza resta

tempo aos docentes para atender aos demais alumnos; pero eso si, amósanse máis convencidos de que esta situación ten aumentado a tensión e o estrés do profesorado.

Despois das análises realizadas, podemos concluír que a idade e a experiencia docente xeral⁵⁴ son as dúas variábeis en función das cales se presentan as maiores diferenzas significativas entre as respectivas valoracións por parte do profesorado dos xuízos sobre a Educación Intercultural sometidos á súa consideración. Paradoxalmente, a experiencia docente específica con alumnado de procedencia inmigrante a penas ten influencia estatisticamente significativa sobre esas avaliacións. De igual maneira, o sexo da persoa enquisada, a titulación académica, a situación profesional, o feito de ter nese curso alumnado inmigrante na aula, e mesmo o desempeño ou non dalgún cargo, son variábeis cunha influencia menor na orientación das opinións expresadas polo profesorado en relación con esta temática.

6.1.2. As necesidades de formación dende o punto de vista dos centros

Durante o proceso de elaboración do enquérito de resposta individual para o profesorado, a fin de evitar a reiteración a cada participante das preguntas relativas ao seu centro de traballo, decidimos confeccionar un cuestionario específico para os colexios: *“Os centros de educación infantil e primaria diante da Educación Intercultural”* (ver anexo 5). O formulario, que recolle unha trintena de preguntas a contestar por algún membro do equipo directivo, componse de tres apartados:

- I. Datos xerais do centro
- II. Alumnado inmigrante escolarizado
- III. Resposta do centro á diversidade cultural

O cuestionario foi entregado en cada un dos centros de traballo do profesorado incluído na mostra, un total de 40 colexios, devolvéndoo debidamente cumprimentado os 22 Centros de Educación Infantil e Primaria recollidos no cadro 6.1.

⁵⁴ Toda vez que, a falla doutro criterio operativo mellor, medimos a experiencia docente en anos, esta variábel vai lóxica e indisolublemente ligada á idade.

Cadro 6.1
Centros participantes no enquérito

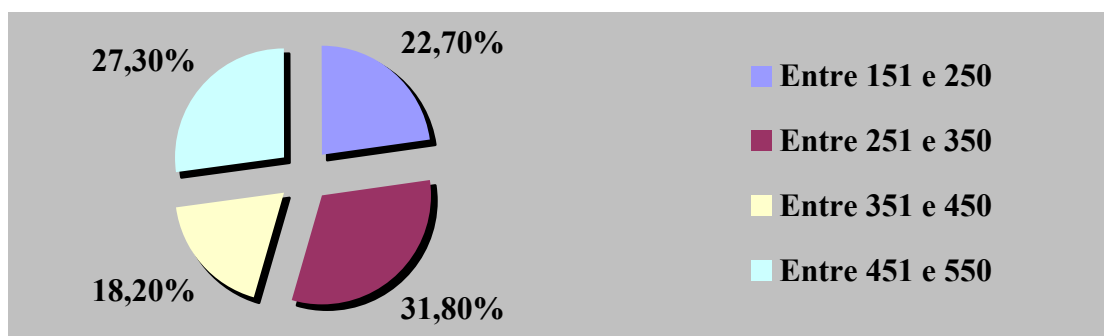
Provincia	Concello	Centro
A Coruña	Boiro	CEIP Santa Baia
	Coruña, A	CEIP Concepción Arenal
		CEIP Sagrada Familia
	Oleiros	CEIP Ramón M ^a del Valle Inclán
		CEIP Isidro Parga Pondal
	Santiago de Compostela	CEIP Monte dos Postes
		CEIP das Fontiñas
Lugo	Burela	CEIP Virxe do Carme
		CEIP Vista Alegre
	Monforte de Lemos	CEIP A Gándara
		CEIP de Monforte de Lemos
	Lugo	CEIP Illa Verde
Ourense	Ourense	CEIP Virxe de Covadonga
		CEIP Albino Núñez
Pontevedra	Marín	CEIP A Laxe
	Ponteareas	CEIP Nosa Sra. dos Remedios
	Pontevedra	CEIP A Xunqueira nº 1
		CEIP Manuel Vidal Portela
		CEIP Praza de Barcelos
	Vigo	CEIP Lope de Vega
		CEIP Balaídos
	Vilagarcía de Arousa	CEIP A Lomba

6.1.2.1. Datos xerais do centro

Neste apartado demándase información sobre algunhas características do centro. Polo que respecta á tipoloxía e situación sociodemográfica, a totalidade dos colexios participantes son Centros de Educación Infantil e Primaria (CEIP), declarando a inmensa maioría (20) ter carácter urbano, en tanto os dous centros restantes se identifican como suburbano e rural, respectivamente. A cifra de alumnos/as escolarizados en cada un dos centros (gráfica 6.13) está comprendida entre 190 e 550, cunha media de 350 estudantes por establecemento escolar. Tan só un dos colexios participantes carece de Servizo de Comedor Escolar, dispoñendo do Servizo de Transporte 14 deles. Nove dos centros enquisados están integrados no Programa PROA⁵⁵, o que supón unha elevada porcentaxe do total de CEIP (77) que, segundo datos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (<http://www.edu.xunta.es>), estaban nese momento (Curso Escolar 2007-08) incluídos no programa en Galiza.

⁵⁵ A modalidade posta en marcha en Educación Primaria, denominada de *acompañamento*, consiste na asistencia do alumnado implicado ao centro durante dúas tardes por semana, orientándose fundamentalmente á promoción do uso de técnicas de estudo e hábitos de traballo adecuados.

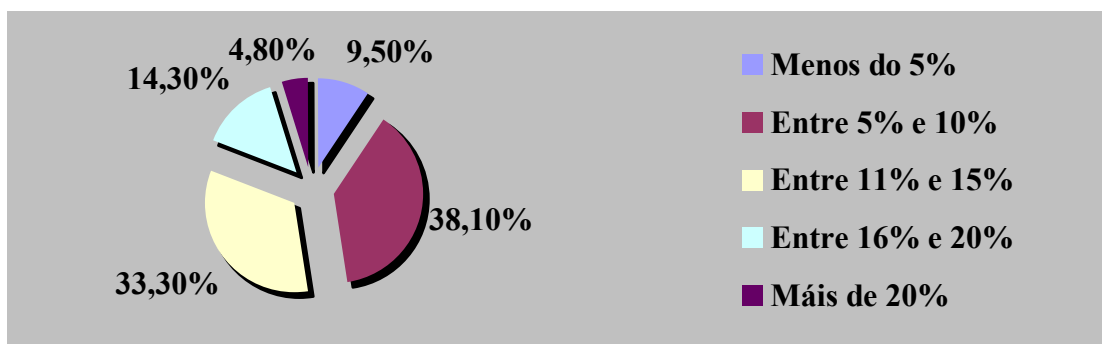
Gráfica 6.13
Alumnado escolarizado nos centros participantes



6.1.2.2. Alumnado inmigrante escolarizado

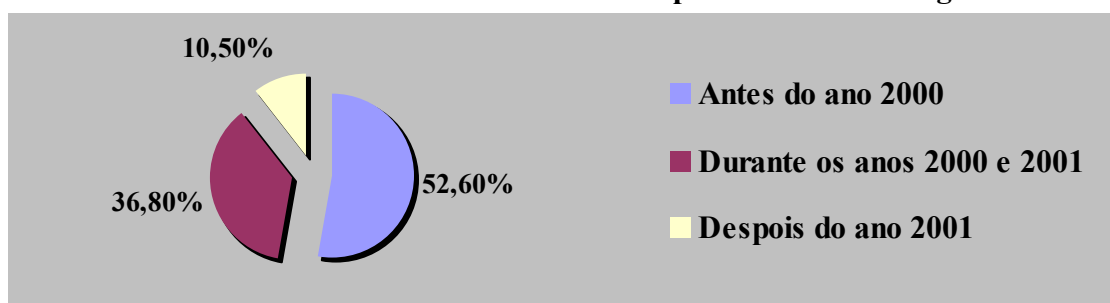
No segundo bloque do enquérito, fórmulanse unha serie de preguntas en relación co alumnado inmigrante escolarizado en cada un dos colexios da mostra, vindo a representar por termo medio (gráfica 6.14) unha porcentaxe do 11,5% respecto do total, alcanzando o valor máximo do 25% en tan só un dos centros.

Gráfica 6.14
Porcentaxe de alumnado inmigrante nos centros



Os centros reciben alumnado de procedencia inmigrante (gráfica 6.15) maioritariamente ao longo dos 10 últimos anos, procedente fundamentalmente de: Uruguai (11⁵⁶), Arxentina (8), Colombia (8), Brasil (8), Venezuela (6), Perú (4), Portugal (4), Marrocos (4), Romanía (3), e outros países latinoamericanos (Cuba, Ecuador, Sto. Domingo). O nivel socioeconómico das familias deste alumnado é maioritariamente *medio* (64%) ou *baixo* (27%), elixindo a opción *alto* tan só en dous centros (9%). En canto ao seu nivel educativo, acontece practicamente outro tanto: maioritariamente *medio* (59%), seguido de *baixo* (36%), e *alto* nun único centro (5%).

⁵⁶ Os díxitos entre parénteses indican o número de veces que cada procedencia é nomeada como maioritaria. Os centros podían anotar ata catro nacionalidades, por orde de importancia numérica.

Gráfica 6.15**Ano dende o cal o centro recibe alumnado procedente da inmigración****6.1.2.3. Resposta do centro á diversidade cultural**

A partir das respostas ás cuestións presentadas nesta terceira sección, pretendiamos coñecer o modo particular en que cada centro encara a diversidade cultural. A maioría dos colexios (82%) afirma que o tema do alumnado inmigrante foi analizado nalgunha reunión do Claustro do Profesorado, en tanto a participación dos centros en programas de atención específica para este alumnado é notoriamente baixa, sendo maioría os que non o fixeron en ningunha ocasión (68%). A variabilidade no tipo de actividades é notábel: organización de grupos de traballo, participación nun Plan de Mellora da Calidade na Educación enfocado a esta temática, Proxecto Comenius e organización de Xornadas de Interculturalidade dirixidas ao alumnado.

Prioritariamente, adscríbese aos alumnos/as inmigrantes ao curso que lles correspondería por idade (táboa 6.86), tomando ademais en consideración, fundamentalmente, os coñecementos xerais. A matización feita por un centro no sentido de utilizar distintos criterios segundo se trate de alumnado de Educación Infantil – adscribilo ao curso que lle correspondería por idade– ou Educación Primaria –nivel de competencia curricular ou de coñecementos xerais–, lévanos a pensar que máis que de criterios preferentes cumpriría falar dunha sabia combinación deles.

Táboa 6.86**Criterio prioritario para adscribir aos alumnos/as inmigrantes a un curso**

Criterio	Frecuencia
O que lles correspondería por idade	5
Coñecementos xerais	10
Nivel de coñecementos do castelán e o galego	1
Informe do Departamento de Orientación	1

⁵⁷ Cinco centros riscaron ambos apartados como “criterio prioritario”.

Os recursos profesionais de apoio con que contan os centros para a atención aos alumnos/as inmigrantes (táboa 6.87) varían bastante segundo os casos. Como cabía esperar, a práctica totalidade dos colexios conta con especialistas de Pedagogía Terapéutica (21) e de Audición e Linguaxe (20), que, se ben constitúen recursos necesarios na atención a este alumnado, a súa presenza nos centros é anterior ao momento de incorporación das nenas e nenos inmigrantes, ocupándose tradicionalmente dos estudantes con necesidades especiais de apoio educativo. Tan só sete establecementos escolares contan con Profesorado de Apoio a Inmigrantes/Minorías, a única figura realmente nova neste campo. A maioría dos CEIP que sinalan a existencia doutros recursos profesionais, especifican que fan referencia ao Orientador ou Orientadora. Practicamente a metade dos centros consultados (10) considera suficientes os medios dos que dispoñen, en tanto a outra metade (11) interpreta o contrario. Preguntados estes últimos sobre o tipo de instrumentos que estiman máis necesarios, a resposta é formación especializada do profesorado en 5 casos, en tanto noutros 4 pídese maior dotación de docentes de apoio. Outras opcións fan referencia á necesidade de redución das ratios de alumnado por profesor/a e á importancia da coordinación coas demais institucións implicadas, así como ao subministro de materiais específicos e asesoramento por parte da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Táboa 6.87
Recursos profesionais do centro para apoiar a atención aos inmigrantes

Recursos persoais	Frecuencia
Especialista de PT	21
Especialista de AL	20
Profesor/a de apoio a inmigrantes/minorías	7
Outros (especificar)	6

Queda patente que os Departamentos de Orientación (Táboa 6.88) asumen relevantes funcións en relación co alumnado inmigrante: acollida, avaliación da competencia curricular e asesoramento.

Táboa 6.88**Funcións realizadas polo/a Orientador/a en relación ao alumnado inmigrante**

Funcións do Orientador cos inmigrantes	Frecuencia
Acollida ao alumnado e ás súas familias	18
Avaliación da competencia curricular do alumnado	19
Asesoramento para:	
- Fixar obxectivos de socialización	12
- Establecer a programación	13
- Elaborar materiais de traballo adaptados.	12
Outras	2

A maioría dos centros (15) dispón de *Plan de Acollida* para o alumnado inmigrante, pero non deixa de ser salientábel que 6 colexios declaren non contar con este documento. É maioritario tamén o número de centros (14) que manifestan ter realizado algunha actividade relacionada coa cultura de orixe do alumnado de procedencia inmigrante ou que servise á comunidade educativa para experimentar diferentes realidades culturais: exposicións (9), xornadas culturais (7) e outras (4). Por último, son igualmente maioría os centros de ensinanza (13) que declaran colaborar con axencias externas –nomeadamente cos Concellos– na atención á diversidade (táboa 6.89), en tanto 8 confesan non practicar este tipo de cooperación.

Táboa 6.89**Colaboración do centro con axencias externas na atención á diversidade cultural**

	Frecuencia
Non	8
Si	13
Concello	12
ONG	7
Cáritas	6
Asociación de Inmigrantes	1
Universidade	1

Formulamos á continuación cinco preguntas con tres posibilidades de resposta: “si”, “non” e “non sei” (táboa 6.90). Dos resultados obtidos, entresacamos as seguintes conclusións:

- A maioría dos centros (16) teñen integrado no PCC un *Plan de Atención á Diversidade*.

- Non hai acordo en canto á suficiencia/insuficiencia da coordinación entre os/as profesionais da institución na atención ao alumnado inmigrante, se ben a maioría dos centros (13) considéranla suficiente.
- Os menús adaptanse ás diferenzas relixiosas na maioría dos casos (18).
- Non se estableceron mecanismos para acelerar as aprendizaxes instrumentais na metade dos centros escolares (11).
- A utilización polo establecemento escolar de libros, gravados, materiais decorativos, músicas, etc., dos grupos culturais presentes na comunidade educativa é efectiva na metade (10) das escolas que responderon ao enquérito.

Táboa 6.90
Frecuencia das respostas aos interrogantes formulados

	Si	Non	NS	NC
Integrouse no PEC e no PCC un <i>Plan de Atención á Diversidade</i> ?	16	3	-	3
É suficiente a coordinación entre os/as profesionais do centro na atención ao alumnado inmigrante?	13	7	1	1
Adaptáronse os menús ás diferenzas relixiosas?	18	3	-	1
Establecéronse mecanismos para acelerar as aprendizaxes instrumentais?	4	11	1	6
Utiliza o centro libros, gravados, materiais decorativos, músicas, etc. de tódolos grupos culturais presentes na comunidade educativa?	10	9	-	3

Finalmente, preséntanse outras cinco afirmacións coas que o membro do equipo directivo que responde debe manifestar o seu grao de acordo. Da análise das eleccións realizadas (táboa 6.91), concluímos o seguinte:

- Os documentos educativos do colexio –PEC, PCC e RRI– foron revisados para facer efectivos os valores e principios da Educación Intercultural tan só en 8 centros.
- A incorporación ao PCC daqueles contidos que fan referencia á cultura, a xeografía, a lingua, a historia, a relixión, etc., dos alumnos/as inmigrantes, fíxose efectiva en menos da terceira parte dos establecementos educativos (6).

- Son 9 os colexios que manifestan ter en conta na programación de actividades a diversidade cultural na comunidade educativa.
- En catro de cada cinco centros de ensino afirman non ter percibido manifestacións de rexeitamento ou conflito por parte do alumnado autóctono respecto dos inmigrantes.
- En seis centros educativos maniféstase desacordo coa suposición de que tódolos alumnos/as poden acceder ás actividades extraescolares⁵⁸.

Táboa 6.91
Grao de acordo ou desacordo⁵⁹ manifestado coas afirmacións presentadas

	1	2	3	4	5
	Frecuencia				
1. Manifestouse rexeitamento ou conflito por parte do alumnado autóctono respecto dos inmigrantes	2	1	1	4	13
2. Os documentos educativos do centro –PEC, PCC e RRI– foron revisados para facer efectivos os valores e principios da educación intercultural	7	1	3	3	7
3. Incorporáronse ao PCC aqueles contidos que fan referencia á cultura, a xeografía, a lingua, a historia, a relixión, etc. dos alumnos/as inmigrantes	3	3	5	2	7
4. Na programación de actividades do centro tense en conta a diversidade cultural na comunidade educativa	8	1	2	3	7
5. Tódolos alumnos/as poden acceder ás actividades extraescolares	14	-	1	1	5

Da análise das respostas ao enquérito presentado aos centros, dérivase, en resumo, unha imaxe institucional dos mesmos escasamente prometedora en relación co tema que nos ocupa, máxime tomando en consideración a ampla experiencia que posúen na atención aos escolares de procedencia inmigrante. Cumprindo co criterio de escolarización dunha elevada porcentaxe de alumnado estranxeiro que tiñamos fixado para a elección da mostra, a representación media destes estudantes nos establecementos educativos participantes elévase ao 11,5%, fronte á reducida proporción do 3,2% que significaban os alumnos foráneos respecto do total nese curso (2007-08) en Galiza. Dato ao que hai que engadir, ademais, que a práctica con alumnado inmigrante xa conta entre eles con varios cursos de desenvolvendo: en preto

⁵⁸ Cabe supoñer que deberían ser máis, habida conta de que estas actividades están a cargo maiormente das ANPAs e son de pago.

⁵⁹ 1: Totalmente de acordo, 2: De acordo, 3: Indiferente, 4: En desacordo, 5: Totalmente en desacordo.

do 90% dos casos, os enquisados declaran que a chegada destas nenas e nenos aos seus respectivos colexios foi anterior ao ano 2002.

Chama particularmente a atención que dous de cada tres centros non conten con profesionais para a atención específica a este alumnado, que unha proporción similar dos mesmos non teñan participado en ningún tipo de programas para a súa atención específica, ou que idéntica porcentaxe non levara a cabo a oportuna revisión dos documentos educativos do colexio (PEC, PCC e RRI) para facer efectivos os valores e principios da Educación Intercultural. Destacábel resulta así mesmo que un de cada catro centros non dispoña de Plan de Acollida e que na metade dos mesmos non se estableceran mecanismos para acelerar as aprendizaxes instrumentais. Nun de cada dous centros négase tamén o uso de libros, gravados, materiais decorativos, musicais, etc. de tódolos grupos culturais presentes na comunidade educativa. E pese a todo elo, paradoxalmente, só unha cuarta parte dos responsábeis destas entidades educativas admiten a necesidade de formación especializada neste campo por parte do profesorado.

Constátase, para concluír, a urxente necesidade, tanto para os centros como para o profesorado, de elaborar e poñer en marcha un plano de formación docente, que inclúa, entre os seus eixes de desenvolvemento, a asunción da diversidade cultural como factor de proveito para a integración social de maiorías e minorías.

CONCLUSIÓN

A recollida daquelas conclusións máis relevantes que se derivan do proceso de pescuda constitúe o remate lóxico de toda investigación. Principiamos este apartado final coa síntese dos resultados esenciais aportados polo noso estudo, resaltando particularmente as opinións que teñen suscitado un maior nivel de acordo entre os docentes enquisados, e finalizámolo coa exposición dunha serie de liñas de actuación que, habida conta de todo elo, estimamos necesario promover no ámbito da educación intercultural.

A diversidade cultural característica das sociedades occidentais, presente historicamente en España por mor fundamentalmente da existencia de diferentes comunidades nacionais e tamén da minoría xitana¹, tense multiplicado ultimamente en virtude do proceso de globalización e as migracións ás que esta ten dado orixe. Os datos testemuñan que a inmigración estranxeira é a responsábel da medra da poboación española, e tamén da galega, neste comezo do século XXI. O constante aumento da chegada de xentes vindas doutros países, singularmente na última década, ten aportado ás nosas sociedades un cúmulo de contribucións positivas que van máis aló da súa indiscutíbel achega económica ou da xeración dun beneficioso crecemento da pluralidade cultural.

Estes fluxos migratorios teñen o conseguente reflexo nas escolas galegas, facendo incrementar de maneira notábel nos últimos anos a presenza de alumnos de procedencia foránea nas aulas de Infantil, Primaria e, en menor medida, na Secundaria Obrigatoria. Este alumnado provén principalmente de América Latina e o Caribe, nomeadamente de Colombia e Brasil, ao que seguen as nenas e nenos procedentes da UE, entre os que destacan especialmente os orixinarios de Portugal. A maior parte deses escolares acoden a centros educativos públicos –en porcentaxes superiores ao que acontece cos estudantes autóctonos– situados, sobre todo, en municipios de máis de 20.000 habitantes.

Cómpre tomar debidamente en consideración a transcendencia que para a educación e o ensino representa esta crecente multiculturalidade, estando a escola chamada a xogar un relevante papel na súa xestión, en tanto, como lugar de encontro,

¹ En referencia á peculiar situación escolar deste colectivo, cómpre dicir que, aínda recoñecendo o cambio notábel que se ten producido nas últimas décadas, perdura ata agora entre o mesmo un alto nivel de fracaso, absentismo e deserción escolar temperá.

constitúe un espazo privilexiado para recoñecer a igual dignidade de todos. Doutra parte, para intervir como educadores concienciados non podemos descoñecer a importancia clave, neste contexto, dunha adecuada comprensión sobre procesos como a mediatización cultural da percepción da realidade, a construción da propia identidade e da imaxe dos outros, o xeito como creamos as diferenzas e desigualdades en ambientes de diversidade cultural e, por último, a maneira en que todo elo vai modulando a nosa conduta.

A tradicional orientación á homoxeneidade dos centros educativos casa mal con esta enxurrada de diversidade, podendo afirmarse, sen moito medo a trabucarnos, que as nosas escolas están escasamente preparadas para facer fronte a este novo reto. O colectivo inmigrante ten, polo regular, unha problemática específica no campo da aprendizaxe, no seu proceso de socialización e mesmo no que respecta ao ámbito familiar; constatándose entre o mesmo unha elevada incidencia do fracaso escolar. A chegada deste alumnado aos centros demanda un novo modelo de organización dos mesmos no tocante a unha serie de variados aspectos: currículo, metodoloxía, organización, titorías e relación coas familias, entre outros. A normalización total no proceso de escolarización dos estudantes estranxeiros vai precisar, ademais, do establecemento de estreitas relacións da institución educativa con outras instancias externas, en tanto as anteriores medidas necesitan do acompañamento de accións complementarias, fundamentalmente económicas, dirixidas a combater a situación de marxinación que padece este colectivo.

Dentro do paradigma do pluralismo cultural, o modelo da Educación Intercultural nace da necesidade de renovar radicalmente os currículos monoculturais, de non segregar grupos na escola, de non presentar como monolíticas as culturas e de aproveitar a riqueza que supón a existencia desa heteroxeneidade. Este enfoque propugna o recoñecemento da diversidade cultural, da valoración das diferentes culturas por igual e do dereito á diferenza, avogando por unha convivencia que supere a mera coexistencia física.

Nos textos legais españois, a Educación Intercultural, se ben é contemplada como un aspecto máis no amplo campo que abrangue a atención á diversidade, non aparece como tal de forma explícita. Do repaso á chamada “lexislación de estranxeiría”, de orientación política asimilacionista, pode concluírse a escasa contribución da mesma a unha axeitada percepción dos inmigrantes por parte dos autóctonos, chegando mesmo a supoñer un serio atranco no proceso de integración desta poboación. O dereito á educación é recoñecido de maneira retórica polas disposicións normativas, para todos os nenos e mozos, á marxe da situación legal das súas familias; se ben a mera formulación

deste precepto non garante por si soa a satisfacción efectiva do mesmo, por canto nesta inciden de maneira determinante outras variadas circunstancias de natureza económica, cultural, laboral e familiar.

En consideración ao papel clave que corresponde ao profesorado na correcta aplicación da Educación Intercultural, cabe salientar a urxente necesidade de contar con profesionais axeitadamente preparados neste eido. Ata o momento, sen embargo, polo xeral, os docentes non teñen recibido ao longo do seu proceso de instrución, tanto inicial como permanente, preparación específica para elaborar verdadeiros currículos interculturais nin para a axeitada atención a un alumnado cada vez máis plural, social e culturalmente. O modelo técnico de formación actualmente hexemónico, ademais de non producir os necesarios cambios de valores e actitudes, trae como consecuencia unha inadecuada conceptualización da Educación Intercultural por parte do profesorado, como algo que non modifica a súa práctica educativa, afecta soamente á materia de ciencias sociais e pode incorporarse como unha lección máis, á marxe do currículo. O enfoque vixente da formación adoece así mesmo doutra serie de eivas –iniciativas puntuais, dirixidas a un profesorado específico, ausencia de cultura avaliativa...– que traen como consecuencia unha tendencia maioritaria entre os docentes a estimar a presenza do alumnado inmigrante como unha situación problemática e incómoda.

Transcendendo os necesarios cambios dos contidos e metodoloxías no proceso de preparación do profesorado, haberá de reconsiderarse o propio modelo de formación, para conseguir, esencialmente, unha mudanza da percepción polos docentes da realidade, das súas actitudes e comportamentos. O novo paradigma de formación deberá encamiñarse ao desenvolvemento dos ensinantes como profesionais reflexivos da súa práctica, intelectuais críticos e verdadeiros axentes de cambio. A cualificación orientarase cara a adquisición da competencia intercultural, que inclúe coñecementos, habilidades ou destrezas e, de maneira primordial, actitudes e valores. O enfoque máis axeitado resulta o de investigación-acción, no que a reflexión sobre a práctica é utilizada para mellorar a calidade da propia intervención. Este novo modelo deberá reunir ademais, entre outras, as seguintes características: formación centrada na escola, traballo en equipo, unión institucional entre a formación inicial e a permanente, e participación do profesorado na reforma e aplicación do currículo, así como no deseño, planificación e avaliación do plano de formación permanente.

Entre os achados máis salientábeis do noso achegamento investigador ao parecer e necesidades de formación dos mestres dos centros públicos de Educación Infantil e Primaria de Galiza respecto da atención á diversidade cultural nas aulas, cómpre destacar primeiramente a valoración altamente satisfactoria que á maioría dos docentes lles merece a experiencia de traballo con alumnado inmigrante. Esta circunstancia tenlles proporcionado a oportunidade de introducir na súa praxe cotiá unha serie de innovacións pedagóxicas, que van dende aquelas relacionadas coa linguaxe e a comunicación ata a educación para a convivencia, sen esquecer os cambios na metodoloxía, contidos e materiais. A meirande parte dos enquisados coincide igualmente na necesidade de inserir nas programacións docentes, de maneira transversal, o coñecemento xeral das diferentes culturas. É obrigado sinalar o contraste que tales apreciacións representan coa actitude maioritaria da sociedade en xeral, e do profesorado en particular (Calvo Buezas, 1990), en relación con outra minoría cultural: a comunidade xitana.

Das opinións recollidas no epígrafe correspondente ao papel da escola no ámbito da educación intercultural, en síntese, cabe resaltar a necesidade de que as institucións educativas se ocupen de xestionar a diversidade cultural que representa a presenza de alumnado inmigrante, o maior desafío ao que hoxe se ven enfrontadas. Os colexios deben empezar a educar para unha cidadanía intercultural, axudando á prevención de conflitos culturais (xenofobia, racismo...), polo que se coida necesario desenvolver a Educación Intercultural na totalidade dos centros, debendo tódalas programacións docentes incluír contidos relativos á sensibilización cultural, e mesmo ao coñecemento das diferentes culturas. Polo que respecta á educación dos alumnos estranxeiros, e dado que o respecto da cultura e/ou lingua dos mesmos beneficia a súa integración e éxito escolar, os centros educativos deben adecuar o seu ensino ás diferenzas culturais, adoptando un currículo global e integrador e facilitándolles a adquisición dunha competencia bicultural. Agora ben, os máis dos ensinantes sosteñen asemade que as institucións escolares deben centrarse na cultura maioritaria, á que deberán adaptarse os nenos/as inmigrantes. En calquera caso, na procura destes obxectivos, non se xulga pertinente a separación deste alumnado, nin sequera durante un tempo, en aulas independentes nin se considera tampouco conveniente facer recaer sobre o profesorado de apoio en exclusiva a responsabilidade da educación e instrución do mesmo.

A partir das contestacións dadas polas profesoras e profesores consultados, despréndese unha sólida convicción entre os mesmos da relevancia que o éxito escolar

das minorías inmigrantes posúe de cara á súa integración social. Maioritariamente, enténdese desacertada a sospeita dunha maior frecuencia do fracaso escolar entre o alumnado procedente da inmigración que entre o autóctono, non aceptando así mesmo, en xeral, supoñerlle aos estranxeiros menor capacidade de aprendizaxe ou inferior interese, nin por parte do propio alumnado nin tampouco polo que toca aos seus pais. Os problemas do alumnado inmigrante co idioma, o desfase curricular severo que a miúdo padece e a incorporación do mesmo aos centros ao longo do curso, estímase que constitúen as dificultades máis relevantes para a súa aprendizaxe e integración.

Destacábel resulta así mesmo a importancia concedida á integración social das familias inmigrantes de cara á integración escolar dos seus fillos/as, e de aí o acordo na conveniencia de organizar Escolas de Pais e na converxencia igualmente en canto ao parecer de que a Administración debe destinar recursos humanos para facilitar a integración das familias inmigrantes. Non se aprecian diferenzas notábeis entre as familias inmigrantes e as autóctonas no tocante á facilidade para relacionarse con elas, ás súas expectativas na educación dos fillos, ou mesmo á súa participación nos centros. Como atrancos máis sobresalientes na comunicación entre a escola e os pais de orixe inmigrante, os docentes apuntan ao descoñecemento do sistema educativo polos proxenitores e ao feito de que a miúdo estes non comprendan o que espera deles o profesorado.

En relación co talante amosado polas profesoras e profesores diante da inmigración, parécenos oportuno subliñar o nivel de ambigüidade que se desprende da análise das opinións expresadas polos mesmos. Á carón do recoñecemento da necesidade de respectar na sociedade e na escola os valores das culturas minoritarias —ás que non se considera inferiores á nosa—, o maioritario consenso en non relacionar directamente a inmigración co aumento da criminalidade, ou a non representación dos estranxeiros como unha ameaza para o emprego dos galegos; chama a atención a existencia de cerca dun terzo de docentes que non nega —está de acordo ou declárase indiferente— a visión dos inmigrantes como un *grave problema social que afecta á educación*. Considera igualmente a maioría que o problema non é ser inmigrante, senón a precariedade económica.

O profesorado parece, en xeral, valorar como vantaxoso o incremento da diversidade cultural que aporta a presenza de nenas e nenos de orixe inmigrante nas aulas, recoñecendo que non orixinan un maior número de problemas de disciplina, nin

ocasionan a diminución significativa do nivel académico medio da clase, nin provocan tampouco a fuxida do alumnado autóctono. Ben ao contrario, segundo a maioría, a dinámica dunha aula con nenos/as de diferentes culturas favorece os procesos de socialización, suscita o interese por coñecer outras culturas e ten favorecido ademais experiencias de aprendizaxe innovadoras e que se traballen contidos máis variados e atractivos.

Os mais dos docentes consultados coinciden en que a atención educativa ao alumnado inmigrante esixe cambios na organización dos centros, estando dividida a súa opinión sobre a conxectura de que a presenza deste alumnado puidese quitarlle tempo ao profesorado para atender ao resto do grupo e non habendo acordo tampouco en relación coa hipótese de que esta circunstancia teña causado un aumento da tensión e o estrés entre o profesorado. Hai tamén reparto de pareceres en canto á maior/menor dificultade para motivar ao alumnado inmigrante e mesmo sobre a complexidade que supón traducir á práctica cotiá o discurso da Educación Intercultural. A eventual existencia de prexuízos e estereotipos entre as e os ensinantes non impediría, sen embargo, segundo a crenza maioritaria, dar un tratamento igual a tódolos alumnos.

Polo que respecta á formación do profesorado en Educación Intercultural, podemos concluír dicindo en resumo que, se ben unicamente un terzo dos mestres consultados declara ter participado en programas de formación específica neste eido, non chega á metade a proporción do profesorado que recoñece non posuír a preparación adecuada para responder a este desafío. A percepción da maior parte dos docentes sobre a capacitación dos seus colegas neste campo non resulta, sen embargo, tan favorábel, reputándoa suficiente unicamente un de cada cinco enquisados.

Hai conciencia xeral da necesidade de inserir a Educación Intercultural na formación, tanto inicial como continua, do profesorado, inclinándose as preferencias entre as diferentes modalidades de preparación propostas, polo coñecemento doutras experiencias exitosas para xestionar a diversidade cultural, e déixase para o último lugar a adquisición de coñecementos das culturas minoritarias. Os contidos declarados máis necesarios serían a aprendizaxe cooperativa, a adquisición de estratexias pedagóxicas sobre negociación de conflitos na aula e os estilos de aprendizaxe e motivación do alumnado inmigrante. A maioría dos ensinantes aprecia necesario tamén contar coa intervención doutros axentes externos á escola (mediadores interculturais, traballadores sociais, intérpretes...) para mellorar o ensino dos nenos/as inmigrantes.

Os mestres participan con asiduidade en actividades formativas, destacando nos últimos tempos a abundancia daquelas relacionadas coas Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC) e a escaseza das que teñen algunha afinidade coa Educación Intercultural. A aprendizaxe do manexo das TIC, xunto ao perfeccionamento en métodos e técnicas de ensinanza e aprendizaxe, son precisamente as motivacións fundamentais que, segundo confesa o propio profesorado, o estimulan a participar en procesos formativos.

Da análise estatística da influencia de certas características persoais e profesionais na valoración docente dos diferentes xuízos sobre a Educación Intercultural sometidos á súa consideración, podemos inferir que a idade e a experiencia docente xeral —o aumento desta é paralelo, en condicións normais, ao incremento da primeira— son as dúas variábeis con maior influxo no pensamento dos profesionais, en relación coa presenza da diversidade cultural nas aulas e da conseguinte necesidade de cambios para atendela axeitadamente. Consonte se eleva a idade do profesorado, é apreciable a diminución na vehemencia dalgunhas das súas respostas, á carón dunha maior propensión a adoptar posturas máis marcadamente etnocéntricas. Paradoxalmente, a experiencia docente específica con alumnado de procedencia inmigrante a penas ten impacto estatisticamente significativo sobre as avaliacións que lles merecen aos ensinantes as expresións presentadas. De igual maneira, o sexo, a titulación académica, a situación profesional, o feito de ter alumnado inmigrante na aula, e mesmo o desempeño ou non dalgún cargo por parte da persoa enquisada, son variábeis con menor alcance na orientación das opinións expresadas en relación con esta temática.

No tocante ás conclusións procedentes do enquérito respondido polos responsábeis de 22 Centros de Educación Infantil e Primaria, no seo dos cales a presenza de alumnado inmigrante representa unha porcentaxe media do 10%, cabe subliñar que, en catro de cada cinco colexios afirman non ter percibido manifestacións de rexeitamento ou conflito por parte do alumnado autóctono respecto dos inmigrantes. Os criterios prioritarios para a determinación do curso ao que deben incorporarse as alumnas e alumnos procedentes da inmigración, céntranse na toma en consideración da súa idade e dos coñecementos xerais que posúen. Na meirande parte dos colexios, afirmase ter analizado o tema do alumnado de procedencia inmigrante nalguna reunión do Claustro do Profesorado, dispoñendo igualmente a maioría dos centros dun Plan de Acollida para a recepción destes nenos e tendo tamén integrado no PCC os máis deles

un Plan de Atención á Diversidade. A maiores do persoal habitual das escolas, sete destes centros (32%) contan con profesionais de apoio para a atención específica ao colectivo inmigrante. Sen embargo, practicamente a metade das institucións enquisadas considera suficientes os medios dos que dispoñen, en tanto a outra metade interpreta o contrario. Os representantes destes últimos centros estiman como máis necesarios, entre outros, os seguintes recursos: formación especializada do profesorado, maior dotación de docentes de apoio e redución das ratios de alumnado por profesor/a. Son así mesmo maioritarios os centros de ensinanza (58%) que declaran colaborar con axencias externas –nomeadamente cos Concellos– na atención á diversidade, en tanto, polo contrario, son minoría os CEIP que teñen participado nalgún programa de atención específica ao alumnado inmigrante.

De seguido, e asumindo o risco de deixar seguramente no tinteiro outras propostas relevantes neste campo, recollemos un catálogo de recomendacións específicas que haberán de ser tomadas en consideración, en cada un dos ámbitos indicados, co obxectivo de avanzar cara a incorporación efectiva da Educación Intercultural nos centros escolares da nosa Comunidade. A orde na que se presentan non supón necesariamente prioridade na súa execución.

Administración

En virtude da responsabilidade fundamental que lle cabe á Administración neste eido, é inescusábel a creación dun Departamento específico de Educación Intercultural no organigrama da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Este departamento, ademais de formular orientacións xerais para facer efectiva en tódolos centros públicos de Galiza unha educación cívica, intercultural e antirracista, deberá promulgar, e levar á práctica, disposicións normativas específicas para a compensación das desigualdades educativas en relación cos seguintes asuntos:

- Logro da gratuidade efectiva da ensinanza.
- Xeneralización da escolarización na Educación Infantil, nomeadamente no tramo 3-6 anos.
- Axeitado funcionamento das Comisións de Escolarización co fin de repartir ás nenas e nenos de orixe inmigrante de forma equilibrada e coherente, evitando a

concentración artificial de alumnado con necesidades educativas específicas en determinados centros da rede pública.

- Os centros que escolarizan cifras significativas de alumnado pertencente a minorías étnicas e/ou culturais, precisan especificamente de:
 - Fornecemento dos medios económicos, materiais e fundamentalmente humanos precisos.
 - Dotación dos Servizos de Comedor, Transporte Escolar e Actividades Extraescolares.
 - Establecemento de equipos docentes motivados, preparados, incentivados, estábeis e cohesionados.
 - Potenciación da autonomía organizativa.
 - Adopción doutras medidas tales como: diminución das ratios alumnos/profesor, reforzo dos servizos de orientación, redución do horario lectivo do profesorado para que poida dedicar tempo á coordinación de actividades, preparación de materiais, tutoría dos alumnos/as e atención ás familias, entre outras tarefas.
 - Plans de formación do profesorado no centro para claustros completos.
 - Promoción de programas de interculturalidade.
 - Xeración de canles e mecanismos para difundir de maneira eficiente as boas prácticas, posibilitando o contacto entre os profesores e profesoras que, con formulacións utópicas e traballo comprometido, a miúdo se atopan illados nos seus centros.
- Creación de Centros de Recursos para a Educación Intercultural integrados nos Centros de Formación e Recursos (CEFORE), que permitan dispoñer tanto de materiais didácticos apropiados para a atención ao alumnado de orixe inmigrante e para a súa plena integración na aula, como do necesario asesoramento.

- Incorporación de novas figuras profesionais (mediador intercultural, traballador social, educador social...).
- Promoción de programas de colaboración entre equipos multidisciplinares (orientadores, Concellos, ONG...).
- Implicación da Administración local, como nexos comunicativos entre a familia e o centro escolar.
- Actuación conxunta dos distintos Departamentos (educación, vivenda, benestar social, traballo, etc.) co obxectivo de poñer en práctica políticas globais que favorezan a integración das minorías.
- Institución de convenios coas asociacións, organizacións ou entidades sen ánimo de lucro que traballan coa poboación inmigrante.

Formación

A formación básica do profesorado constitúe un dos núcleos de atención que non podemos descoidar se aspiramos a responder de forma axeitada ás esixencias dunha sociedade multicultural. A teor da marxinal presenza da Educación Intercultural tanto na formación inicial dos mestres como nas accións de formación continuada do profesorado levadas a cabo polos CEFORE, constátase a urxente necesidade de elaborar e poñer en marcha un plano de formación docente, que inclúa, entre os seus eixes de desenvolvemento, a asunción da diversidade cultural como factor de proveito para a integración social de maiorías e minorías. A este fin, faise preciso acometer as seguintes actuacións:

- Reanálise do modelo de formación do profesorado, articulando medidas para favorecer un maior protagonismo dos docentes no seu deseño e incentivando unha maior implicación destes profesionais en proxectos de investigación e innovación.
- Inclusión nos programas de estudo de Educación Infantil e de Educación Primaria, dentro das Facultades de Educación ou equivalentes no seo das Universidades, de contidos e aprendizaxes de educación intercultural que faciliten aos futuros docentes a atención axeitada a tan substantivo asunto.

- Necesidade, para a integración do alumnado inmigrante, de que o profesorado estea ben informado sobre as culturas de orixe e coñeza os sistemas educativos dos seus lugares de procedencia.
- Deseño e execución de planos de formación permanente segundo accións e modalidades diversas, con especial atención á formación actitudinal do profesorado como membro dunha sociedade.
- Promoción de accións formativas dirixidas á aprendizaxe de idiomas estranxeiros, a fin de facilitar a acollida de determinados alumnos inmigrantes.
- Necesidade de formar expertos en educación intercultural.
- Fomento da formación rigorosa de profesores de orixe minoritaria (xitanos, marroquís...).

Centros

É necesario lograr a mellora do éxito escolar do alumnado inmigrante, para o que se require da posta en marcha polos centros de ensino dunha serie de medidas:

- Introducción nos documentos institucionais de declaracións expresas e realización de accións concretas a prol da educación intercultural. Elaboración dun *Plan Específico de Atención ao Alumnado Inmigrante*, no que se inclúa a posta en marcha dun *Plan de Acollida*, prestando especial atención ao coidado de actitudes, emocións e valores.
- Non segregación do alumnado inmigrante en aulas aparte ou, peor aínda, en centros específicos, baixo a máis que discutíbel intención de acelerar a súa aprendizaxe dende o illamento, por moi temporal que sexa. Polo contrario, a xestión da inmigración nun marco de diversidade cultural precisa dunha escola máis inclusiva.
- Uso dun sistema flexíbel de agrupamentos, consistente na coordinación do horario para facer coincidir as áreas instrumentais (especialmente as linguas), de maneira que un alumno poida baixar ou subir dentro dun mesmo ciclo

segundo a dificultade atopada; evitando en todo caso a agrupación segundo niveis de rendemento.

- Adaptación do currículo á realidade cultural do centro, preservando a lingua materna e os referentes culturais do alumnado inmigrante.
- Desenvolvemento de programas, recursos pedagóxicos e materiais para favorecer a adquisición dos coñecementos instrumentais básicos por parte do alumnado con dificultades de aprendizaxe.
- Posta en marcha de programas de loita contra o absentismo, desenvolvemento da función titorial, establecemento de sistemas de apoio ao alumnado inmigrante fóra do horario escolar e ampliación do tempo de apertura dos centros.
- Organización e coordinación do apoio entre tódolos profesionais que inciden nestas minorías (mestres de atención á diversidade, especialistas en logopedia, mestres de pedagogía terapéutica e educadores sociais, entre outros).
- Creación dun fondo de recursos, é dicir, un espazo onde reunir e ordenar diversos medios didácticos relacionados coa temática multicultural.
- Potenciación do traballo en equipo dos profesores, configurando grupos de traballo nos centros e promocionando o intercambio de coñecementos e experiencias entre os profesores de distintos establecementos escolares que conten cunha alta porcentaxe de alumnado inmigrante co fin, entre outros obxectivos, de formar redes, xerar materiais conxuntos, deseñar experiencias, usar novas tecnoloxías e buscar a colaboración con expertos.
- Fomento da participación das familias estranxeiras no centro: impulso aos encontros e actividades de información, integración nos Consellos Escolares e as ANPA, apertura de Escolas de Nais e Pais.
- Coordinación e cooperación dos centros con outras entidades (ONG, Servizos Sociais, Asociacións involucradas na integración dos colectivos de inmigrantes, etc.), e elaboración de proxectos de intervención conxunta tendentes a paliar as carencias ou dificultades que padecen estes alumnos e as súas familias,

de maneira que a educación atravesese as fronteiras do centro e chegue a participar nela o conxunto da comunidade.

Universidade

A universidade, nai nutricia no proceso de formación do profesorado, debe comprometerse máis, e non unicamente na organización de cursos de postgrao para a formación dos especialistas que demanda a adecuada atención á diversidade cultural, senón liderando ademais proxectos de intervención en centros concretos que escolaricen cifras significativas de alumnado inmigrante, en colaboración cos claustros respectivos.

Para desenvolver un programa formativo axeitado ás características dun centro e profesorado concretos, faise preciso levar a cabo unha análise en profundidade que permita enxergar a súa realidade cultural e coñecer de preto as demandas e necesidades reais deses profesionais. Nestes procesos, poden e deben xogar igualmente un papel determinante as institucións universitarias, sabendo que o contacto estreito dos investigadores universitarios cos colegas dos niveis non universitarios do ensino supón a posibilidade dunha efectiva transferencia de coñecemento, da que ambos colectivos poden resultar beneficiados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo Alcalde, J. E. (1999) La situación de los niños gitanos en España: Un test a nuestro sistema social y escolar, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 57-69.
- Abajo Alcalde, J. E. e Carrasco Pons, S. (eds.) (2004) *Experiencias y trayectorias de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid, CIDE / Instituto de la Mujer.
- Abdallah-Pretceille, M. (1992) *Quelle école pour quelle intégration?* París, Centre National de Documentation Pédagogique.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001) *La educación intercultural*. Barcelona, Idea Books.
- Abenoza Guardiola, R. (2004) *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid, Los libros de la Catarata / Ministerio de Educación y Ciencia.
- Actis, W. (Colectivo IOÉ) (2006) La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero, en Santos Rego, M. A. (ed.) *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 101-119.
- Aguado Odina, M. T. (1996) *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid, UNED.
- Aguado Odina, M. T. (2003) *Pedagogía intercultural*. Madrid, McGraw-Hill.
- Aguado Odina, M. T. et al. (1999) *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid, CIDE-MEC.
- Aguado Odina, M. T.; Gil Jaurena, I. e Mata Benito, P. (2005) *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, Los libros de la Catarata / Ministerio de Educación y Ciencia.
- Aguiar Baixauli, N. e Breto Guallar, C. (2005) *La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula*. Madrid, CIDE-MEC.

- Ainscow, M. (2001) *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Madrid, Narcea.
- Ainscow, M. (2005) El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura do *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Barcelona. <http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf> (consultado o 14/05/2007).
- Aja, E. (1999) La regulación de la educación de los inmigrantes, en Aja, E.; Carbonell, F.; Colectivo Ioé; Funes, J.; Vila, J. *La inmigración extranjera en España: Los retos educativos*. Barcelona, Fundación “la Caixa”, colección Estudios Sociales, 1, 69-98.
- Alba Robles, J. L. (2007) Representación criminógena del inmigrante, en Lorenzo Moledo, M. M. (ed.) *Inmigración, ciudadanía e identidade*. Santiago de Compostela, Museo do Pobo Galego, 77-82.
- Albericio Huerta, J. J. (2005) El trabajo en equipo: Equipos de profesores, en Albericio Huerta, J. J. *et al. El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, 103-130.
- Albert Gómez, M. J. (2006) *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. Madrid, Mc Graw-Hill.
- Alcalá del Olmo Fernández, M. J. (2004) *Educación intercultural: Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia.
- Alegret Tejero, J. L. (1992) Racismo y educación, en Feroso Estébanez, P. *Educación intercultural. La Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea, 93-110.
- Alegret Tejero, J. L. (1998) Diversidad cultural y convivencia social, en Besalú, X.; Campani, G. e Palaudàrias, J. M. (comps.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, 43-50.
- Allport, G. W. (1962) *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires, Eudeba.

- Álvarez Méndez, J. M. (1986) Investigación cuantitativa / Investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?, en Cook, T. D. e Reichardt, Ch. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata, 9-23.
- Álvarez Silvar, G. (1997) *La migración de retorno en Galicia*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Alvira Martín, F. e García López, J. (2003) Opinión pública e inmigración, *Papeles de Economía Española*, 98, 182-197.
- Angulo, C. (2003) *La población extranjera en España*. Madrid, INE.
- Antúñez Marcos, S. (1997) A formación en centros, ¿unha oportunidade desaproveitada?, *Ensaio*, 1, 3-5.
- Apple, M. W. (1990) Trabajo, enseñanza y discriminación sexual, en Popkewitz, T. (ed.) *Formación de profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. Universitat de Valencia, 55-78.
- Armas Castro, M. (1995) *Evaluación de necesidades formativas de los directores escolares de Galicia en el contexto de la Reforma Educativa*. Tese de doutoramento. Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de Santiago de Compostela.
- Armas Castro, X. (2003) Inmigración, escola e educación intercultural en Galicia, en González Fernández, A.; Losada Aldrey, A. e Requejo Osorio, A. (coords.) *Inmigración e escola*. Santiago de Compostela, Consello Escolar de Galicia, 73-91.
- Arnaiz, P. e De Haro, R. (1995) La atención a la diversidad: hacia un enfoque intercultural, en Salvador, F.; León, M. J. e Miñán, A. (eds.) *Integración Escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada, Departamento de Didáctica y Organización escolar, ICE de la Universidad.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. e Latorre, A. (1994) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.

- Arnau Gras, J. (1980) *Psicología experimental: Un enfoque metodológico*. México, Trillas.
- Asimov, I. (1979) *100 preguntas básicas sobre la ciencia*. Madrid, Alianza.
- Ayerbe Echeberría, P. (2000) Educar a todos: una mirada desde la escuela multicultural, *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 61-73.
- Banco Mundial (2000) *Informe sobre el desarrollo mundial*. Madrid, Mundi-Prensa.
- Baráibar López, J. M. (2005) *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid, Los libros de la Catarata / Ministerio de Educación y Ciencia.
- Barquín Ruiz, J. (2000) La formación inicial y permanente. El reto que no cesa, en Rivas Flores, J. I. (coord.) *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Archidona (Málaga), Aljibe, 101-106.
- Barquín Ruiz, J. e Fernández Sierra, J. (1998) La perspectiva de asesores y profesorado sobre formación permanente. Avance de una investigación en curso, en Rodríguez Pulido, J. (coord.) *Congreso Nacional sobre Formación del Profesorado: La formación del profesorado, evaluación y calidad*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 631-639.
- Barreiro Fernández, X. R. (2006) La memoria histórica de la emigración gallega (1778-1930), en Santos Rego, M. A. (ed.) *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 195-210.
- Bartolomé Pina, M. (1995) La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio, *Revista de Educación*, 307, 75-125.
- Bartolomé Pina, M. (coord.) (1997) *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs.
- Bartolomé Pina, M. (coord.) (2002) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea.
- Batanaz Palomares, L. (2007) El profesorado ante la educación intercultural: perspectivas actuales, en Álvarez Castillo, J. L. e Batanaz Palomares (eds.)

- Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid, Biblioteca Nueva, 213-233.
- Beck, U. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.
- Besalú Costa, X. (1998) Currículum nacional y currículum intercultural en Cataluña y España, en Besalú, X.; Campani, G. e Palaudàries, J. M. (comps.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, 153-170.
- Besalú Costa, X. (2002a) *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Síntesis.
- Besalú Costa, X. (2002b) Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes, *Cuadernos de Pedagogía* (Monográfico), 315, 72-76.
- Besalú Costa, X. (2002c) El currículum, en Essomba, M.A. (coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó, 91-104.
- Besalú Costa, X. (2004) La formación inicial en interculturalidad, en Jordán, J. A. *et al.* *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid, Los libros de la Catarata, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 49-92.
- Besalú Costa, X. (2005) *Diversitat cultural i educació. Per una educació intercultural a les escoles d'educació primària*. Tese de doutoramento. Departamento de Pedagogía. Universitat de Girona.
- Besalú Costa, X. (2006) El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-68.
- Besalú, X.; Campani, G. e Palaudàries, J. M. (comps.) (1998) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Bisquerra Alzina, R. (1987) *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X*. Barcelona, PPU.

- Bisquerra Alzina, R. (1989a) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, Ediciones CEAC.
- Bisquerra Alzina, R. (1989b) *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, LISREL y SPAD*. Barcelona, PPU.
- Blanco Barrios, M. (2001) *El alumnado extranjero: un reto educativo*. Madrid, EOS.
- Bonal, X.; Essomba, M. A. e Ferrer, F. (eds.) (1998) *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona, Mediterrània.
- Botella, J.; León, O. G. e San Martín, R. (1993) *Análisis de datos en Psicología I*. Madrid, Pirámide.
- Brunet Icart, I. e Morell Blanch, A. (1998) *Clases, educación y trabajo*. Madrid, Trotta.
- Bueno Abad, J. R. e Belda Ibáñez, J. F. (dirs.) (2005) *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Universitat de Valencia.
- Bunge, M. (1989) *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona, Ariel.
- Buxarrais Estrada, M. R. et al. (1993) *El multiculturalismo en el currículum. El racismo*. Barcelona, MEC / Rosa Sensat.
- Cabrera Rodríguez, F. et al. (1997) Actitudes del profesorado ante la educación multicultural, en Bartolomé Pina, M. (coord.) *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona, Cedecs, 181-187.
- Cabrera Rodríguez, F. et al. (2002) La formación del profesorado en educación multicultural, en Essomba, M. A. (coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó, 75-81.
- Calatayud Salom, M. A. (2006) Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado, *Aula Abierta*, 88, 73-84.

- Calero, J. (2006) *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid, MEC / CIDE.
- Calvo Buezas, T. (1990) *El racismo que viene: otros pueblos, otras culturas, vistos por profesores y alumnos*. Madrid, Tecnos.
- Calvo Buezas, T. (1995) *Crece el racismo, también la solidaridad*. Madrid, Tecnos.
- Calvo Buezas, T. (2000) *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid, Cauce Editorial.
- Calvo Buezas, T. (2003) *La escuela ante la inmigración y el racismo: orientaciones de educación intercultural*. Madrid, Popular.
- Campani, G. (1998) Currículum y multiculturalismo en la escuela secundaria: la cultura histórica. Aspectos del debate en Francia y en Inglaterra, en Besalú, X.; Campani, G. e Palaudàries, J. M. (comps.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, 105-116.
- Campillo Díaz, M. (2005) Multiculturalismo e interculturalidad en el ámbito escolar, en Fernández García, T. e Molina, J. G. (coords.) *Multiculturalidad y educación: Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid, Alianza Editorial, 158-178.
- Camps, V. (1993) *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda.
- Carabaña, J. (1993) A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas, *Revista de Educación*, 302, 61-82.
- Carabaña, J. (2004) La inmigración y la escuela, *Economistas*. Monográfico de Xaneiro-Febreiro, 62-73.
- Carbonell i Paris, F. (1995) *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid, MEC.
- Carbonell i Paris, F. (1999) Desigualdad social, diversidad cultural y educación, en Aja, E. et al. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona, Fundación “la Caixa”, 99-118.

- Carbonell i Paris, F. (coord.) (2000) *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Editorial Mediterrània.
- Carbonell i Paris, F. (2005) *Educuar en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid, Los libros de la Catarata / Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General Técnica.
- Carbonell, F.; Fornaiz, A. e Darder, P. (2000) La formació de mestres, professors i educadors i la immigració extracomunitaria, en Carbonell, F. (coord.) *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Editorial Mediterrània, 185-198.
- Carbonell, F. e Martucelli, D. (2009) *La reconversió de l'ofici d'educar. Globalització, migracions i educació*. Barcelona, Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill.
- Carrasco Carpio, C. (1999) *Mercados de trabajo: Los inmigrantes económicos*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Asuntos Sociales.
- Carrasco Pons, S. (1997) Usos y abusos del concepto de cultura, *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 14-18.
- Casanova, M.A. (2005) La interculturalidad como factor de calidad en la escuela, en Soriano Ayala, E. (coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid, La Muralla, 19-41.
- Cascante Fernández, C. (2004) La Reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 145-167.
- Castro Morera, M. e Ruiz de Miguel, C. (2004) *Análisis y tratamiento de datos de investigación educativa*. Murcia, ICE de la Universidad de Murcia.
- Cea D'Ancona, M. A. (1996) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis.

- Cea D'Ancona, M. A. e Valles Martínez, M. S. (2009) *Evolución del racismo y la xenofobia en España (Informe 2009)*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Checa, F. e Soriano, E. (eds.) (1999) *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona, Icaria Ed.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Colás Bravo, M. P. e Buendía Eximan, L. (1992) *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- Colectivo Amani (1994) *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Popular.
- Colectivo Amani (Gómez Lara, ed.) (2004) *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación*. Madrid, Los libros de la Catarata / Ministerio de Educación y Ciencia.
- Colectivo IOÉ (1995) Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discurso de los españoles sobre los extranjeros, *Revista de Educación*, 307, 17-51.
- Colectivo IOÉ (1999a) *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia, Universitat de Valencia.
- Colectivo IOÉ (1999b) La inmigración extranjera en España, 2000, en Aja, E. et al. *La inmigración extranjera en España: Los retos educativos*. Fundación “la Caixa”, Barcelona, 13-68.
- Colectivo IOÉ (1999c) El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración, en Aja, E. et al. *La inmigración extranjera en España: Los retos educativos*. Fundación “la Caixa”, Barcelona, 167-213.
- Colectivo IOÉ (2002a) *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona, Fundación “la Caixa”.

- Colectivo IOÉ (2002b) Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias diferenciadas, *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.
- Colectivo IOÉ (2003) *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid, Instituto de la Mujer / CIDE.
- Coleman, J.S. (1966) *Equality of educational Opportunity*. Washington, National Center for educational Statistic.
- Coll, C. (2002) La atención a la diversidad en el Proyecto de Ley de calidad o la consagración del “orden natural de las cosas”, *Aula de Innovación Educativa*, 115, 73-79.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1994) *Informe sobre la educación de los inmigrantes en la Unión Europea*. Bruxelas, Dirección General de Información, Comunicación y Cultura.
- Consejo Escolar del Estado (1993) *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92*. Madrid, Consejo Escolar del Estado.
- Consejo Escolar del Estado (2001) *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1999-2000*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2006) *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2003-2004*. Madrid, Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación y Ciencia <<http://www.educacion.es/cesces/inicio.htm>> (Consultado o 15/01/2008)
- Consello Escolar de Galicia (2000) *Atención á diversidade: A escola intercultural*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Consello Escolar de Galicia (2006) *Evolución e estado actual do sistema educativo en Galicia. Informe sobre o estado e situación do sistema educativo en Galicia. Cursos 2002-2003, 2003-2004 e 2004-2005*. Santiago de Compostela, Consello Escolar de Galicia.

- Contreras, J. (2000) El profesorado y la República escolar. Respuesta a Mariano Fernández Enguita, *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 80-85.
- Cook, T. D. e Reichardt, Ch. S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- Cueva, M. J. e Tarrow, N. (1989) Propuesta para incluir educación multicultural en la formación de profesorado de EGB, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 401-408.
- Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha (2003) *La enseñanza intercultural en la etapa de Educación Infantil*. Toledo, Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha.
- Defensor del Pueblo (2003) *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico* (2 vols.). Madrid, Defensor del Pueblo <<http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp>> (Consultado o 30/12/2007).
- Defensor del Pueblo (2007) *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* <<http://www.defensordelpueblo.es>> (Consultado o 14/07/2008)
- De Fermoso, P. (1997) Interculturalismo y educación no formal, en Petrus, A. (coord.) *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 248-266.
- De Ketele, J. M. e Roegiers, X. (1995) *Metodología para la recogida de información*. Madrid, La Muralla.
- De la Dehesa, G. (2008) *Comprender la inmigración*. Madrid, Alianza Editorial.
- De la Orden, A. (1992a) Diversidad cultural y educación, en Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, 9-12.

- De la Orden, A. (1992b) Interculturalismo y calidad de la educación, en Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, 851-861.
- Del Arco Bravo, I. (1998) *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida, Edicions Universitat de Lleida.
- Del Carmen, L. e Zabala, A. (1992) El Proyecto Curricular de Centro, el currículum en manos del profesional, en Antúnez, S.; Del Carmen, L.; Imbernón, F.; Parcerisa, A. e Zabala, A. *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona, Graó, 63-96.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. e Sans, P. (1995) *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Dykinson.
- De Puelles Benítez, M. (coord.) (2005) *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (1992) El perfeccionamiento intercultural de los profesores: una aproximación al desarrollo profesional, en Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, 537-574.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (2003) Pasado, presente y futuro de la formación inicial, en Romero López, A.; Gutiérrez Pérez, J. e Coriat Benarroch, M. (eds.) *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada, Universidad de Granada, 41-59.
- Díaz-Aguado, M. J. (1995) Educación Intercultural y desarrollo de la tolerancia, *Revista de Educación*, 307, 63-183.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002) Por una cultura de la convivencia democrática, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, Pirámide.

- Díaz-Aguado, M. J. e Baraja, A. (1993) *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid, CIDE-MEC.
- Díez Hochleitner, R. (1992) *Aprender para el siglo XXI*. Madrid, Akal.
- Domínguez Garrido, M. C. (2006) *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid, Universitas.
- Domínguez Garrido, M. C. e Medina Rivilla, A. (2009) La formación de profesores y educadores, en Medina Rivilla, A. e Domínguez Garrido, M. C. (eds.) *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. Madrid, Universitas, 511-548.
- Echeita Sarrionandía, G. e Sandoval Mena, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones, *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Eco, U. (1999) *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona, Gedisa.
- Elliot, J. (1997) *La investigación-acción en educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Elosúa, M. R. (1994) Estereotipos culturales y su incidencia educativa, en Elosúa, M. R. *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid, Narcea, Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, 21-44.
- Escudero Muñoz, J. M. (1992a) Formación centrada en la escuela, en López, J. e Bermejo, B. (coords.) *El centro educativo*. Universidad Sevilla, 7-36.
- Escudero Muñoz, J. M. (1992b) La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar, en Escudero Muñoz, J. M. e López, J. *Los desafíos de las Reformas Escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo, 263-299.
- Escudero Muñoz, J. M. (1993) Formación en centros e innovación educativa, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 81-84.

- Essomba, M. A. (2003a) Relación entre cultura y poder desde una perspectiva social e individual: las herencias de un estado-nación moderno en crisis, en Essomba, M. A. (coord.) *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona, Praxis, 53-74.
- Essomba, M. A. (2003b) Inmigración, minorías y educación. Conclusiones y propuestas para tejer redes de sentido compartido, en Essomba, M. A. (coord.) *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona, Praxis, 317-330.
- Essomba, M. A. (2005) Perspectiva crítica de identidad y diversidad: creando entornos interculturales para la inclusión, en Soriano Ayala, E. (coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid, La Muralla, 119-130.
- Essomba, M. A. (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona, Graó.
- Essomba, M. A. (2007) Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural, en Álvarez Castillo, J. L. e Batanaz Palomares, L. (eds.) *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid, Biblioteca Nueva, 177-212.
- Esteve Zarazaga, J. M. (1999) El paradigma personal: Influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador, en Ferreres, V. S. e Imbernón, F. *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis, 131-165.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2000) Condiciones sociales del trabajo de los docentes, en Rivas Flores, J. I. (coord.) *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Archidona (Málaga), Aljibe, 13-27.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2001) O stress dos profesores: Influxo do traballo profesional na persoalidade do profesorado, *Revista Galega do Ensino*, 31, 99-124.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2003) Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en Europa: hacia un nuevo modelo de formación, en Romero López, A.; Gutiérrez Pérez, J. e Coriat Benarroch, M. (eds.) *La formación inicial del profesorado a la*

- luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada, Universidad de Granada, 11-39.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2005) Calidad y aceptación de la diversidad frente a la pedagogía de la exclusión, en Soriano Ayala, E. (coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid, La Muralla, 77-117.
- Etxeberría Belardi, F. (1992) Interpretaciones del interculturalismo en Europa, en Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, 39-65.
- Etxeberría Belardi, F. (2003) Educación con niños gitanos en el país vasco, *Revista de Educación*, 332, 427-443.
- Fernández Enguita, M. (1990) *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- Fernández Enguita, M. (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya: Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Fernández Enguita, M. (2001) *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, Morata.
- Fernández Enguita, M. (2003) La segunda generación ya está aquí, *Papeles de Economía Española*, 98, 238-261.
- Fernández García, T. e López Peláez, A. (2005) Las políticas de inmigración, en Fernández García, T. e Molina, J. G. (coords.) *Multiculturalidad y educación: Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid, Alianza Editorial, 131-157.
- Fernández González, L. (2006) La dialéctica de la inclusión versus exclusión de l@s inmigrantes: retórica y realidad, en Santos Rego, M. A. (ed.) *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 171-191.
- Fernández Sánchez, M. del M. et al. (1993) *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la Enseñanza Pública: opiniones y actitudes ante sus condiciones de trabajo*. Madrid, MEC / CIDE.

- Fernández Tilve, M. D. (2000) *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio: Análisis de la realidad gallega*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Ferreres Pavía, V. S. (coord.) (1997) *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona, Oikos-Tau.
- Ferreres, V. S. e Imbernón, F. (eds.) (1999) *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis.
- Filstead, W. J. (1986) Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa en Cook, T. D. e Reichardt, Ch. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata, 59-79.
- Flecha, R. (1994) Las nuevas desigualdades educativas, en Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D. e Willis, P. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador, 55-82.
- Fox, D. J. (1981) *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra.
- Fuentes Gómez, M. e López Martínez, M. J. (2002) La educación intercultural. Después del 11 de septiembre, más necesaria que nunca, en Soriano, E. (coord.) *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid, La Muralla, 203-225.
- Fullana, J.; Besalú, X. e Vilá, M. (2003) *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona, CCG Edicions.
- Fundación Pfizer (2008) *Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español: Informe de resultados*. Madrid.
<http://fundacionpfizer.org/docs/E_EDUCACION_E_INMIGRACION>
(Consultado o 5/02/2010)
- Fundación Secretariado Xitano (2008) Que é, *Educa*, 52, 85-87.
- Gairín Sallán, J. (dir.) (1997) *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos en los centros educativos*. Madrid, MEC.

- Gairín, J. e Darder, P. (2003) Prólogo, en Essomba, M. A. (coord.) *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona, Praxis, 7-13.
- Galeano, E. (2008) *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.
- Galindo Morales, R. (2005) Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. Ponencia presentada no *XVI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (fotocopiada). Almería.
- Galino, A. e Escribano, A. (1990) *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid, Narcea.
- García Carrasco, J. (1992) Bases sociales y antropológicas de la Educación Intercultural, en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, 15-37.
- García Castaño, F. J. e Granados Martínez, A. (1998) Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria, en Besalú, X.; Campani, G. e Palaudàrias, J. M. (comps.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, 181-209.
- García Castaño, F. J. e Granados Martínez, A. (1999) (eds.) *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Editorial Trotta.
- García Castaño, F. J. e Pulido Moyano, R. A. (1992) Educación Multicultural y Antropología de la Educación, en Fermoso Estébanez, P. (ed.) *Educación intercultural. La Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea, 35-69.
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A. e Montes del Castillo, A. (1993) La educación multicultural y el concepto de cultura: una visión desde la antropología social y cultural, *Revista de Educación*, 302, 83-110.
- García Castaño, F. J.; Pulido Moyano, R. A. e Montes del Castillo, A. (1999) La educación multicultural y el concepto de cultura, en García Castaño, F. J. e

- Granados Martínez, A. (eds.) *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta, 47-80.
- García Fernández, J. A. e Moreno, I. (2002) *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- García Fernández, J. A. e Goenechea Permisán, C. (2009) *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid, Walters Kluwer.
- García Ferrando, M.; Ibáñez, J. e Alvira, F. (2000) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Editorial.
- García Garrido, J. L (2004) Educación intercultural en Europa: Un estudio comparado, en Medina Rivilla, A. (coord.) *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid, Pearson Educación, 13-26.
- García Garrido, J. L. et al. (1998) *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global*. Madrid, INCE-MEC.
- García Guerra, M. (2007) *La razón mestiza. Agenda intercultural*. Madrid, CIDE-MEC.
- García, J. N.; Cantón, I. e Palomo, M. de P. (1998) *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. Universidad de León. Secretariado de Publicaciones.
- García Llamas, J. L. (1999) *Formación del profesorado: necesidades y demandas*. Barcelona, Praxis.
- García López, R. (2003) Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales, *Estudios sobre Educación*, 4, 47-66.
- García López, R. (2008) El profesorado y la inmigración, en García Roca, J. e Lacomba, J. (eds.) *La inmigración en la sociedad española*. Barcelona, Bellaterra, 473-482.
- García, M. M. e Oliveras, E. (1999) Formación del profesorado en educación intercultural. Un caso práctico, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 199-209.

- García Roldán, J. L. (1995) *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Murcia, Universidad de Alicante.
- Garreta Bochaca, J. (1994) Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes, *Papers*, 43, 115-122.
- Garreta Bochaca, J. e Llevot Calvet, N. (2003) *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. CIDE - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gaviría Soto, J. L. (2000) El muestreo y su problemática en las evaluaciones de programas institucionales, *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 393-404.
- Gimeno Sacristán, J. (1982) *El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado*. Ponencia presentada ao Simposio Internacional de Didáctica (fotocopiada). Murcia.
- Gimeno Sacristán, J. (1983) El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores, *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- Gimeno Sacristán, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001) *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2002) Hacerse cargo de la heterogeneidad, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 52-55.
- Gimeno Sacristán, J. (2005) Los sentidos y desafíos de la igualdad justa en educación, en De Puelles Benítez, M. *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid, Biblioteca Nueva, 29-52.
- Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Giroux, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós-MEC.

- Gobierno Vasco (1990) *La formación del profesorado en Euskadi. Necesidades detectadas. Mayo, 1989*. Victoria-Gasteiz, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Goenechea Permisán, C. (2005) *La diversidad cultural en la escuela gallega: problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia - Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Goenechea Permisán, C. (2008) ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?, *Revista Española de Pedagogía*, 239, 119-136.
- González Fernández, A.; Losada Aldrey, A. e Requejo Osorio, A. (coords.) (2003) *Educadores na nova sociedade*. Santiago de Compostela, Consello Escolar de Galicia.
- González González, D. (1999) El proceso de investigación por encuesta, en Buendía, L. et al. *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla, Ediciones Alfar, 129-165.
- Grañeras, M.; Lamelas, R.; Segalerva, A.; Vázquez, E.; Gordo, J. L. e Molinuevo, J. (1997) *Catorce años de investigación sobre desigualdades en España*. Madrid, CIDE.
- Grupo Inter (2005) Formación intercultural para el profesorado: una experiencia de cooperación europea, *Migraciones*, 18, 233-246.
- Guàrdia Olmos, J. et al. (2007) *Análisis de datos en Psicología*. Madrid, Delta.
- Guarro, A. (2002) *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona, Octaedro.
- Guba, E.G. (1983) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en Jimeno, J. e Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 148-163.
- Gundara, J. S. (1997) Diversidad social, educación e integración europea, *Revista Interuniversitaria de Educación*, 13, 199-221.

- Gundara, J. S. (1998) Interculturalidad y xenofobia en la Europa multicultural, en Besalú, X.; Campani, G. e Palaudàrias, J. M. (comps.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, 93-102.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, Cultura y Posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Ediciones Morata.
- Huntigton, S. P. (1997) *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós.
- Hyman, H. (1968) *Diseño y análisis de encuestas sociales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ibáñez-Martín, J. A. et al. (1998) *La profesión docente. Diagnóstico del Sistema Educativo. 1997*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura - INCE.
- Imbernón Muñoz, F. (1990) La formación del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 178, 88-97.
- Imbernón Muñoz, F. (1994a) *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós.
- Imbernón Muñoz, F. (1994b) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- Imbernón Muñoz, F. (1996a) La formación en los centros educativos: ¿Tendencia o moda?, *Aula de Innovación Educativa*, 46, 43-46.
- Imbernón Muñoz, F. (1996b) Un acercamiento a la situación actual de la evaluación de la formación permanente del profesorado en la Europa del cambio, en Villa Sánchez, A. (coord.) *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 83-99.
- Imbernón Muñoz, F. (1998) Calidad de la formación permanente del profesorado en Catalunya, en Rodríguez Pulido, J. (coord.) *Congreso Nacional sobre Formación del Profesorado: La formación del profesorado, evaluación y calidad*. Servicio de Publicaciones. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 113-118.

- Imbernón Muñoz, F. (1999) De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el Estado español, en Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. e Angulo Rasco, J. F. (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 181-207.
- Imbernón Muñoz, F. (2001) La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda?, en Alonso Álvarez, E. et al. *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona, Graó, 15-21.
- Imbernón Muñoz, F. (coord.) (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, Graó.
- Imbernón Muñoz, F. (2007) *10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado*. Graó.
- Ipiña, E. (1997) Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe, *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99-109.
- Jackson, Ph. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Jaussi Nieva, M. L. e Rubio Carcedo, T. (1998) *Educación intercultural: orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad en la escuela*. Victoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Jiménez Gámez, R.; Pérez Ríos, J. e Rodríguez Martínez, C. (1999) Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España. Presupuestos para un nuevo modelo de formación, en Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. e Angulo Rasco, J. F. (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 146-180.
- Jordán Sierra, J. A. (1992a) Educación Multicultural. Conceptos y problemática, en Fermoso Estébanez, P. *Educación intercultural. La Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea, 15-34.
- Jordán Sierra, J. A. (1992b) *L'educació multicultural*. Barcelona, CEAC.

- Jordán Sierra, J. A. (1994) *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- Jordán Sierra, J. A. (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, CEAC.
- Jordán Sierra, J. A. (2001a) Realidad multicultural y educación intercultural, en Jordán Sierra, J. A. (coord.) *Educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona, Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya, 9-56.
- Jordán Sierra, J. A. (2001b) El profesorado ante la educación intercultural, en Jordán Sierra, J. A. (coord.) *Educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona, Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya, 79-100.
- Jordán Sierra, J. A. (2004) Introducción: La formación permanente del profesorado en educación intercultural, en Jordán, J. A. *et al.* (2004) *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid, Los libros de la Catarata / Ministerio de Educación y Ciencia, 11-48.
- Jordán Sierra, J. A. *et al.* (2004) *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid, Los libros de la Catarata / Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jordán Sierra, J. A. e Castella Castella, E. (2001) Criterios para elaborar currículos interculturales, en Jordán Sierra, J. A. (coord.) *Educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona, Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya, 57-78.
- Jordán, J. A.; Mínguez, R. e Ortega, P. (2002) Inmigración: Una respuesta desde la pedagogía intercultural, en Gervilla, E. (ed.) *Globalización, inmigración y educación*. Granada, Diputación de Granada, 93-134.
- Juliano, D. (1993) *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid, EUEMA.
- Kemmis, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.

- Kerlinger, F. N. (1975) *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología*. México, Interamericana.
- Kuhn, T. S. (1987) *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Kymlicka, W. (1996) *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona, Paidós.
- Latiesa, M. (2000) Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas, en García Ferrando, M.; Ibáñez, J. e Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Editorial, 409-443.
- Leiva Olivencia, J. J. (2010) Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas, *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- Leiva Olivencia, J. J. e Merino Mata, D. (2007) La función docente en contextos de diversidad cultural, *Revista Iberoamericana de Educación*, 41/2 <<http://www.rieoi.org/deloslectores/1425/Leiva.pdf>> (Consultado o 20/04/2009)
- Lerena, C. (1986) *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Barcelona, Ariel.
- Liégois, J. P. (1998) *Minoría y escolaridad: el caso del pueblo gitano*. Madrid, Centre de Recherches Tsiganes / Presencia gitana.
- Liston, D. e Zeichner, K. M. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.
- Lluch Balaguer, X. (2000) *Plural. Educación Intercultural 12/16. ESO*. Valencia, Tandem Ediciones.
- Lluch Balaguer, X. (2005) Educación intercultural y currículo: una oportunidad de repensar la cultura escolar, en Fernández García, T. e Molina, J. G. (coords.) *Multiculturalidad y educación: Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid, Alianza Editorial, 179-216.
- Lluch Balaguer, X. e Salinas Catalá, J. (1996) *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación*

- intercultural*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Publicaciones.
- López Gómez, S. (2007) *Fluxos migratorios e escola intercultural. Un estudo diagnóstico en Galiza*. Tese de doutoramento. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- López de Lera, D. (2006) Inmigrantes y/o extranjeros. Inmigración internacional en Galicia, en Santos Rego, M. A. (ed.) *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 225-242.
- López López, M. C. (2001) *La enseñanza en aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- López López, M. C. (2003) Preocupaciones, motivaciones y dilemas de los profesores que ejercen la docencia en aulas multiculturales, *Innovación Educativa*, 13, 25-44.
- López Melero, M. (1998) *Ideología, Diversidad y Cultura: del homo sapiens al homo amantis*. Mimeo.
- López Melero, M. (2000) Ideología, diversidad y cultura: Construyendo una escuela contrahegemónica, en Rivas Flores, J. I. (coord.) *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Archidona (Málaga), Aljibe, 81-100.
- López Reillo, P. (2006) *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Cabildo Insular de Tenerife, Área de Desarrollo Económico.
- Lorenzo Moledo, M. et al. (2009) *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lovelace, M. (1995) *Educación multicultural: lengua y cultura en la escuela*. Madrid, Escuela Española.

- Lovelace, M. (1999) Escuela pública y menores inmigrantes, *Ofrim. Suplementos*, Novembro-Diciembre. Dirección General de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid, 33-46.
- Maalouf, A. (1999) *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza Editorial.
- Malgesini, G. e Giménez, C. (1997) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, La Cueva del Oso.
- Marcelo García, C. (1989) *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1992) Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado, en Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, 501-535.
- Marcelo García, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- Marchesi, A. (2005) Fracaso escolar y cambio educativo, en De Puelles Benítez, M. *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid, Biblioteca Nueva, 87-101.
- Mari-Klose, P. (2009) *Informe de inclusión social en España*. Obra Social Caixa Catalunya.
- Marín, M. A. (2005) La construcción de identidades cívicas y culturales en la sociedad red, en Soriano Ayala, E. (coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid, La Muralla, 133-174.
- Marín Ibáñez, R. (1994) La cuestión europea como referente de una política educativa intercultural, en Santos Rego, M. A. (ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona, PPU, 143-156.
- Marqués, S. (1998) Derechos humanos y educación intercultural, en Besalú, X.; Campani, G. e Palaudàrias, J. M. (comps.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, 35-42.

- Martínez Mendoza, F. (2005) *Teoría y práctica de la educación multicultural en la infancia*. Valladolid, Editorial de la Infancia.
- Martucelli, D. (2002) ¿El problema es social o cultural?, *Cuadernos de Pedagogía*, (Monográfico) 315, 12-15.
- Massot Lafon, M. I. (2003) *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao, Desclée.
- Mayor Zaragoza, F. (2002) Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo, en Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona, Graó, 15-27.
- McCarthy, C. (1994) *Racismo y currículum. La desigualdad social y las teorías políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid, Morata e Fundación Paideia.
- McGuigan, F. J. (1977) *Psicología experimental. Enfoque metodológico*. México, Trillas.
- MEC (1987) *Proyecto para la Reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid, MEC.
- MEC (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- MEC (1993) *Documento de debate sobre la reordenación y unificación de las redes de Formación y Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar*. Madrid, MEC.
- MEC (1994) *Modalidades de formación y formación en centros*. Madrid, MEC. Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Medina Rivilla, A. (1996) Bases para la construcción de un currículum para la tolerancia y la paz, en Ortega, J. A. (coord.) *Educación Multicultural para la Tolerancia y la Paz*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 119-140.
- Medina Rivilla, A. e Domínguez Garrido, C. (1998) Formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria, en Rodríguez Marcos, A.; Sanz Lobo, E. e Sotomayor Sáez, M. V. (coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea, 142-168.

- Medina Rivilla, A. e Domínguez Garrido, C. (2004) La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad, en Medina Rivilla, A. (coord.) *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid, Pearson Educación, 27-50.
- Medina Rivilla, A.; Rodríguez Marcos, A. e Ibáñez de Aldecoa, A. (coords.) (2004) *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid, Pearson Educación.
- Merino Fernández, J. e Muñoz Sedano, A. (1995) Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural, *Revista de Educación*, 307, 127-162.
- Merino Senovilla, H. (2006) La inmigración y el derecho a la escolarización. Dimensión jurídica, en Santos Rego, M. A. (ed.) *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 43-65.
- Mijares Molina, (2005) Programa ELCO (Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen) Marroquí I, en Fernández García, T. e Molina, J. G. (coords.) *Multiculturalidad y educación: Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid, Alianza Editorial, 334-352.
- Montero Mesa, M. L. (1985) *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*. Tese de doutoramento. Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de Santiago.
- Montero Mesa, M. L. (1987) Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: Análisis de una investigación, *Revista de Investigación Educativa*, 5(9), 7-31.
- Montero Mesa, M. L. (1996) La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia, en Villar Angulo, L. M. (coord.) *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Vilassar de Mar (Barcelona), Oikos-Tau, 149-182.
- Montero Mesa, M. L. (1999) Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica, en Ferreres, V. S. e Imbernón, F. (eds.) *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis. 97-129.

- Montero Mesa, M. L. (2004) Didáctica e Organización Escolar, en Santos Rego, M. A. (dir.) *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 229-302.
- Montero Mesa, M. L. e González Sanmamed, M. (1989) Organización y planificación de la formación en servicio: Preferencias mostradas por los propios profesores, *Bordón*, 41(3), 555-568.
- Montón Sales, M. J. (2003) *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona, Graó.
- Mora Garrido, J. L. (1998) Maestros y Universidad: veinticinco años de historia, en Rodríguez Marcos, A.; Sanz Lobo, E. e Sotomayor Sáez, M. V. (coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea, 121-141.
- Morín, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós Estudio <<http://www.complejidad.org/27-7sabesp.htm>> (Consultado o 1/02/2008)
- Morín, E. (2003) *El método. La humanidad de la Humanidad. La identidad humana*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Moriña, A. (2008) *La escuela de la diversidad*. Madrid, Síntesis.
- Muñoz Sedano, A. (1997) *Educación Intercultural: teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.
- Muñoz Sedano, A. (1999) La educación multicultural: enfoques y modelos, en Checa, F. e Soriano, E. (eds.) *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona, Icaria Ed., 205-243.
- Murillo Estepa, P. e Marcelo García, C. (1998) Condiciones de aprendizaje del profesorado y experiencia docente, en Rodríguez Pulido, J. (coord.) *La evaluación de la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias: mérito del programa de formación permanente del profesorado*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 371-383.

- Nieto, S. (2003) Prólogo, en Aguado Odina, M. T. *Pedagogía intercultural*. Madrid, McGraw-Hill, XIII-XV.
- Nieto Díez, J. (2004) Presente y futuro de los planes de estudio de formación del maestro español, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-177.
- Nóvoa, A. (1999) La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas, *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 102-108.
- Oliver Alonso, J. (2006) *España 2020: un mestizaje ineludible*. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Institut d'Estudis Autonòmics.
- Oliver Trobat, M. (2002) Análisis de necesidades de formación del profesorado de educación primaria de las Illes Balears. Diseño y desarrollo de una investigación, *Innovación Educativa*, 12, 265-274.
- Oliver Vera, M. C. (2003) *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado*. Barcelona, Octaedro-EUB.
- Oppenheimer, W. (2000) Los ministros de Interior de la UE debaten sobre la inmigración, *El País*, 28 de xullo.
- Ortega Rojo, G. (2006) Sensibilización y cooperación por Otro Mundo, en LLevot Calvet, N. (ed.) *La Educación Intercultural: discursos y prácticas*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida, 103-129.
- Padilla Ortega, A. B. (2007) Sociología de la educación de los menores inmigrantes en España: escuela y comunidad, en Álvarez Castillo, J. L. e Batanaz Palomares, L. (eds.) *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid, Biblioteca Nueva, 42-76.
- Pagés, J. (1998) ¿Qué maestro necesitamos para hacer frente a los retos del futuro?, en Rodríguez Marcos, A.; Sanz Lobo, E. e Sotomayor Sáez, M. V. (coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea, 325-335.

- Pajares, M. (2002) Políticas migratorias en Europa. Documento de estudio del *Módulo 19 del II Master en Inmigración de la Universidad Pontificia de Comillas* (policopiado).
- Palaudàrias, J. M. (1998) Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Cataluña, en Besalú, X.; Campani, G. e Palaudàrias, J. M. (comps.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, 171-180.
- Parrilla Latas, A. (2002) Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva, *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pedró, F. (2005) Pluralidad de identidades y políticas educativas en Europa. Una visión comparativa, en De Puelles Benítez, M. (coord.) *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid, Biblioteca Nueva, 245-269.
- Pérez Domínguez, S. (2001) O reto da formación do profesorado en educación multi-intercultural no terceiro milenio, en Fernández López, R. e Fernández Tilve, M. D. (coords.) *Retos educativos ante un novo milenio*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 235-259.
- Pérez Gómez, A. (1988) El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado, en Villa, A. (ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 128-148.
- Pérez Gómez, A. (1992) La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en Gimeno, J. e Pérez Gómez, A. (edts.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 398-429.
- Pérez Gómez, A. (1995) La escuela, encrucijada de culturas, *Investigación en la Escuela: Las culturas en la escuela y la cultura de la escuela*, 26, 7-24.
- Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Perez Iriarte, L. (2005) Indicadores de desigualdad en la escuela española, en De Puelles Benítez, M. *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid, Biblioteca Nueva, 141-170.

- Pérez Sánchez, C. N. (2000) La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente, *Revista Iberoamericana de Educación*, 23 , 189-212.
- Phillips, M. G. (1997) De la Educación Intercultural al enfoque intercultural en educación: Estado actual y prospectiva de futuro; el caso francés, *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 179-214.
- Portelli, J. P. (1998) Desenmascarar el currículum oculto, *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), 124-145.
- Porter, J. (1980) Aprender a enseñar. Prioridades de acción, en Goble, N. e Porter, J. *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*. Madrid, Narcea, 105-183.
- Provansal, D. (1999) ¿De que migración hablamos? Desde los conceptos a las prácticas sociales, en Checa, F. e Soriano, E. (eds.) *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona, Icaria Ed., 17-32.
- Puig Rovira, J. M. (1994) Diversidad étnico-cultural: Una prueba para la democracia y para la educación, en Santos Rego, M. A. (ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona, PPU, 97-119.
- Pujolás Maset, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- Pujolás Maset, P. (2008) *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Graó.
- Pulido Moyano, R. (2005) Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, en Fernández García, T. e Molina, J. G. (coords.) *Multiculturalidad y educación: Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid, Alianza Editorial, 19-35.
- Ramonet, I. (1997) *Un mundo sin rumbo: Crisis de fin de siglo*. Madrid, Debate.
- Reichardt, Ch. S. e Cook, T. D. (1986) Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos, en Cook, T. D. e Reichardt, Ch. S.

- Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata, 25-58.
- Rodríguez Hidalgo, A. J. e Ortega Ruiz, R. (2007) Estudio piloto sobre formación inicial y continua docente para la integración de la diversidad cultural en Córdoba capital, en Álvarez Castillo, J. L. e Batanaz Palomares, L. (eds.) *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid, Biblioteca Nueva, 273-284.
- Rodríguez Izquierdo, R. (2004) Atención a la diversidad cultural en la escuela: Propuestas de intervención socioeducativa, *Revista Educación y Futuro*, 10, 37-47.
- Rodríguez, M.; Cabrera F.; Espín, J. V. e Marín, M. A. (1997) Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural, *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1) 103-124.
- Rodríguez Osuna, J. (2000) La muestra: teoría y aplicación, en García Ferrando, M.; Ibáñez, J. e Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Editorial, 445-482.
- Rodríguez Osuna, J. (2001) *Métodos de muestreo*, Cuadernos Metodológicos, nº 1. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Romaine, S. (2001) Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe, *Revista de Educación*, 326, 13-24.
- Rosales López, C. (1994) El reto de la educación multicultural en la construcción del currículum, en Santos Rego, M. A. (ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona, PPU, 43-67.
- Ruiz de Lobera, M. (2004) *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid, Los libros de la Catarata / Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sabariego, M. (2002) *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

- Sales Ciges, A. e García López, R. (1997) *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Salinas Jiménez, J. e Santín González, D. (2009) *Análisis económico de los efectos de la inmigración en el sistema educativo español*. Fundación alternativas. <[http://www.falternativas.org/documentos/\(offset\)/10/\(search\)/simple](http://www.falternativas.org/documentos/(offset)/10/(search)/simple)> (Consultado o 13/04/2010).
- Sánchez Fernández, S.; Serrano Romero, L. e Mesa Franco, M. C. (1992) *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- San Fabián Maroto, J. *et al.* (1995) Condiciones y posibilidades para la formación del profesorado. Hacia un modelo de evaluación, en Medina Rivilla, A. e Villar Angulo, L. M. (coords.) *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid, Universitas, 307-328.
- San Segundo, M. J. (2005) Origen socioeconómico y capital humano, en De Puelles Benítez, M. *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid, Biblioteca Nueva, 69-85.
- Santos Guerra, M. A. (1993) La formación inicial: El currículum del nadador, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 50-54.
- Santos Guera, M. A. (1997) Profesores y profesoras para el cambio: retos y esperanzas, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 33-58.
- Santos Guerra, M. A. (1999) La formación del profesorado en las instituciones que aprenden, *Perspectiva*, 1, 19-38.
- Santos Rego, M. A. (1994a) Introducción, en Santos Rego, M. A. (ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona, PPU, XIII-XXI.
- Santos Rego, M. A. (1994b) La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural, en Santos Rego, M. A. (ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona, PPU, 121-142.

- Santos Rego, M. A. (1999) Aprendizaxe cooperativa e rendemento escolar: balance de perspectivas para a innovación educativa, *Revista Galega do Ensino*, (Especial: A educación no século XX. Unha análise panorámica) 24, 305-321.
- Santos Rego, M. A. (dir.) (2004) *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)* (2 tomos). Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Santos Rego, M.A. (ed.) (2006) *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Santos Rego, M. A. (2009a) Migraciones, sostenibilidad y educación, *Revista de Educación*. Número extraordinario, 123-145.
- Santos Rego, M. A. (dir.) (2009b) *Políticas Educativas y Compromiso Social*. Barcelona, Octaedro.
- Santos Rego, M. A. (2010a) Educación intercultural, en VV.AA. *Diccionario Galego de Pedagogía*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Santos Rego, M. A. (dir.) (2010b) *O rendemento escolar do alumnado procedente da inmigración en Galicia. Un programa de optimización para familias e centros de ensino*. Universidade de Santiago de Compostela. Informe de investigación non publicado.
- Santos Rego, M. A. e Lorenzo Moledo, M. (2003) *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.
- Santos Rego, M. A. e Lorenzo Moledo, M. (2006) Escolarización y expectativas educativas en familias inmigrantes, en Santos Rego, M. A. (ed.) *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 67-79.
- Santos Rego, M. A.; Lorenzo Moledo, M. e Godás Oteró, A. (2009) Evaluation of de implementation of a socio-educational programme with immigrant families: a case study, *Evaluation and Program Planning*, 32, 1, 21-30.

- Santos Rego, M. A. e Nieto, S. (1997) Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y España, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 9, 55-74.
- Santos Rego, M. A. e Pérez Domínguez, S. (1998) Educación intercultural y formación del profesorado: crece la necesidad, *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 2 (3), 243-258.
- Santos Rego, M.A.; Crespo Comesaña, J.; Lorenzo Moledo, M. e Godás Otero, A. (2010) Escuelas e Inmigración en España. ¿Es inevitable la segregación?, *Cultura y Educación* (en prensa).
- Santos Rego, M. A.; Peña Saavedra, V. e Rodríguez Martínez, A. (1994) La educación intercultural en acción: Una experiencia de formación en otro contexto, en Santos Rego, M. A. (ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona, PPU, 175-197.
- Sarramona López, J. (1992) Los programas de inmersión lingüística, una estrategia de integración cultural en Cataluña, en Feroso Estébanez, P. *Educación intercultural. La Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea, 173-184.
- Sarramona López, J. (1994) Prólogo, en Jordán, J. A. *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós, 9-12.
- Schön, D. A. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Sierra Bravo, R. (1995) *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid, Paraninfo.
- Siguan, M. (1998) *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, Paidós Educador.
- Síndic de Greuges (2008) *La segregación escolar en Cataluña*. Informe extraordinario. Mayo <http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf> (Consultado o 28/08/2010).
- Slavin, R. E. (1999) *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina, Aique.

- Sodepau (2004) *Educación en la diversidad: Materiales para una acción educativa intercultural*. Madrid, Los libros de la Catarata / Ministerio de Educación y Ciencia.
- Soriano Ayala, E. (1999) La formación del profesorado: elemento clave para la educación intercultural, en Checa, F. e Soriano, E. (eds.) *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona, Icaria Ed., 245-273.
- Soriano Ayala, E. (coord.) (2003) *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*. Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Soriano Ayala, E. (2004) *La práctica educativa intercultural*. Madrid, La Muralla.
- Soriano Ayala, E. (2005) Diagnóstico de la identidad cultural en escuelas multiculturales e intervención educativa, en Soriano Ayala, E. (coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid, La Muralla, 175-212.
- Soto Marata, P. (2002) La formación permanente del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, (Monográfico) 315, 44-49.
- Soto Marata, P. (2006) Hacia el aula intercultural desde las semejanzas, en Soto Marata, P. (dir.) *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes*. Madrid, MEC. Secretaría General Técnica, 173-202.
- Stainback, S. & W. (2004) *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, Narcea.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Subirats Martori, M. (1994) Conquistar la igualdad: la coeducación hoy, *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 49-78.
- Tárraga, R. (2002) Análisis de la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural, en Romero, J. L. e Camacho, A. (dirs.) *Política migratoria y educación social. Actas del I Congreso Internacional de Pedagogía de la Inmigración*. Sevilla, Universidad, 209-226.

- Tébar, P. (2006) *La gestión de los centros educativos. Una propuesta intercultural*. Madrid, CIDE.
- Tedesco, J. C. (2003) Los pilares de la educación del futuro, *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en liña]. Fundación Jaume Bofill; UOC.
<<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>> (Consultado o 10/08/2009).
- Tejada, J. (1998) *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- Tejedor Tejedor, F. J. (1988) El soporte estadístico en la investigación educativa, en Dendaluce, I. (coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea, 228-244.
- Tejedor Tejedor, F. J. (1990) Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo, *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 15-37.
- Tejedor Tejedor, F. J. (2000) El diseño y los diseños en la Evaluación de Programas, *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339.
- Tejedor Tejedor, F. J. e Etxeberria Murgiondo, J. (2006) *Análisis inferencial de datos en educación*. Madrid, La Muralla.
- Terrén, E. (2001) *El contacto intercultural en la escuela: la experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. A Coruña, Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña.
- Terrén, E. (2004) *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Tezanos, J. F. e Tezanos Vázquez, S. (2003) Inmigración y exclusión social, *Papeles de Economía Española*, 98, 225-237.
- Torres Santomé, J. (1991) *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- Torres Santomé, J. (1993) Las culturas negadas y silenciadas en el currículum, *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-66.

- Torres Santomé, J. (2003) Política de estándares para controlar los centros, *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 77-82.
- Tovias, S. (1993) Societat Pluricultural i Educació, *Guix, Elements d'Acció Educativa*, 184, 4-8.
- Tylor, E. B. (1977) *Cultura primitiva*. Madrid, Ayuso.
- Valedor do Pobo (2005) *Informe extraordinario do Valedor do Pobo sobre a situación da poboación xitana de Galicia. Ano 2005*. Santiago de Compostela, Valedor do Pobo.
- Vallespir Soler, J. (1999) Interculturalismo e identitat cultural, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 45-56.
- Vallespir Soler, J. (2006) Multiculturalidad e interculturalidad. El caso de Illes Balears, en Llevot Calvet, N. (ed.) *La educación intercultural: discursos y prácticas*. Ediciones de la Universitat de Lleida, 53-80.
- Vallespir Soler, J. e Morey López, M. (2007) La diversidad cultural en las Illes Balears. Análisis sociodemográfico y de las actitudes del profesorado de Educación Primaria, en Álvarez Castillo, J. L. e Batanaz Palomares, L. (eds.) *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid, Biblioteca Nueva, 309-324.
- Varios Autores (1997) Cinco estrategias de formación general, *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 40-43.
- Vargas Peña, J. M. (2007) La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2). <<http://www.ugr.es/~recfpro/revII2COL3.pdf>> (Consultado o 23/05/2009).
- Vasquez, A. (1984) Rápido y bien. Los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa, *Infancia y Aprendizaje*, 26, 95-109.
- Vázquez Abeledo, X. (1999) Acción intercultural y pueblo gitano: Fin a cinco siglos de desencuentros, en Touriñán López, J. M. e Santos Rego, M. A. (eds.)

Interculturalidad y educación para el desarrollo: Estrategias sociales para la comprensión internacional. Santiago de Compostela, Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo – Xunta de Galicia.

- Vila, I. (2000) Inmigración, educación y lengua propia, en Aja, E. *et al. La inmigración extranjera en España: Los retos educativos*. Barcelona, Fundación “la Caixa”. Colección Estudios Sociales, nº 1, 145-165.
- Vila, I. (2006) Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 23-43.
- Villar Angulo, L.M. (1988) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- Villar Angulo, L. M. (1992) Formación del profesorado en la perspectiva de la educación intercultural en Europa, *Bordón*, 44(1), 59-74.
- Villar Angulo, L. M. (dir.) (2000) *Evaluación del desarrollo profesional docente en el estado de las autonomías*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- Villa Sánchez, A. (1996) Evaluación docente: Opiniones del profesorado de EE.MM. de la C.A.V., en Villa Sánchez, A. (coord.) *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto/Ed. Mensajero, 101-125.
- Vinsonneau, G. (1998) ¿Que currículum a las puertas de una Europa pluricultural? El caso de Francia, en Besalú, X.; Campani, G. e Palaudàrias, J. M. (comps.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, 117-135.
- Yus Ramos, R. (1999) Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad, en Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. e Angulo Rasco, J. F. (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 208-254.
- Xunta de Galicia (2005) *Plan de acollida. Orientacións para a súa elaboración*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e Consellería de Emigración.

- Xunta de Galicia (2006) *A inmigración en Galicia. Situación xeral*. Santiago de Compostela, Secretaría Xeral de Emigración.
- Zabalza Beraza, M. A. (coord.) (1989) Teoría de las prácticas, en *La formación práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago, Tórculo, 15-40.
- Zabalza Beraza, M. A. (1991) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (1998) La formación de profesores en Galicia, en Rodríguez Pulido, J. (coord.) *Congreso Nacional sobre Formación del Profesorado: La formación del profesorado, evaluación y calidad*. Servicio de Publicaciones. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 101-111.
- Zeichner, K. (1993) Traditions of practise in U.S. preservice teacher education programs, *Teaching and Teacher Education*, 4, 296-307.

ANEXOS

ANEXO 1

**MODALIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE DO
PROFESORADO DE ENSINO NON UNIVERSITARIO PROMOVIDAS
POLA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA EN GALIZA**

Anexo 1

Modalidades de formación permanente do profesorado de ensino non universitario promovidas pola administración educativa en Galiza¹

Para contextualizar a posterior análise das diferentes modalidades formativas, efectuaremos primeiramente un breve percorrido polas disposicións legais que veñen regulando a formación do profesorado en Galiza. Dentro do Programa de Educación Compensatoria, por medio da Orde do 28 de xaneiro de 1985², creáronse na nosa Comunidade un total de 31 Centros de Recursos; que contaban entre as súas funcións coa do asesoramento ao profesorado sobre a utilización de medios, servindo ademais aos profesionais como centro de reunión e intercambio de experiencias. Houbo un intento de reconverter estas estruturas en “centros de perfeccionamento do profesorado” mediante o Decreto 198/1986 de 12 de xuño, polo que se regulaba a Formación Permanente do Profesorado non Universitario, pero esta norma non chegou a aplicarse, sendo derogada polo Decreto 42/1989 de 23 de febreiro polo que se regulaban os Centros de Formación Continuada do Profesorado de Niveis non Universitarios (CEFOCOP), que son definidos como *“entes de apoio e perfeccionamento do profesorado, así como o instrumento para levar a termo as actividades de innovación e renovación pedagóxica, a dinamización e axudas aos centros de ensinanza, e o apoio, fomento e difusión de investigacións e experiencias educativas; todo isto orientado á mellora da calidade da ensinanza e á eficacia do servizo educativo”* (artigo 1). Secundando a proposta do MEC (1993) de unificación de ambos tipos de institucións, en virtude do Decreto 245/1999 de 25 de xullo, polo que se regula a formación permanente do profesorado que imparte ensinanzas de niveis non universitarios (DOG, 1/09/1999), os CEFOCOP constitúense en Centros de Formación e Recursos (CEFORE), integrándose ademais nos mesmos os Centros de Recursos. Os CEFORE, dependentes do Servizo de Formación do Profesorado da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, son órganos que teñen como obxectivos a formación permanente do profesorado, o intercambio de experiencias e

¹ Para elaborar este anexo, entre outras fontes, utilizamos información recollida de diferentes documentos publicados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria: Plans Anuais de Formación do Profesorado e páxinas web dos CEFORE e da propia Consellería.

² Inspirados nos *Teacher's Centers* ingleses, un ano antes tiñanse creado en España os *Centros de Profesores*, en virtude do Real Decreto 2112/84 de 14 de novembro (BOE, 24/11/1984), que os presenta como *“instrumentos preferentes para o perfeccionamento do profesorado e o fomento da súa profesionalidade, así como para o desenvolvemento de actividades de renovación pedagóxica e difusión de experiencias educativas, todo elo orientado á mellora da calidade da ensinanza”* (artigo 1).

reflexión sobre os procesos educativos e a dinamización pedagóxica dos centros como elementos que contribúen á mellora da calidade no ensino.

Coa publicación do Decreto 99/2006, do 15 de xuño, polo que se regula a planificación, estrutura, organización e funcionamento da formación permanente do profesorado dos centros da Comunidade Autónoma de Galiza sostidos con fondos públicos (DOG, 19/06/2006) –que derroga o Decreto 245/1999 antes mencionado–, introdúcense algunhas modificacións que afectan á distribución xeográfica das estruturas de formación e ao seu regulamento, ao perfil das persoas asesoras, ás áreas de intervención e ao papel que desempeñan as entidades colaboradoras. Esta norma legal establece como finalidade da formación permanente do profesorado a promoción do seu desenvolvemento profesional para a mellora da práctica educativa, concibindo esa formación como un deber e un dereito que a Administración educativa debe garantir a todo o profesorado (artigo 1.3). Ademais de recoller novamente (artigo 4) a previsión dun Plan Marco de Formación Permanente do Profesorado en Galiza, determina a existencia de Plans Trianuais (artigo 5) e Anuais (artigo 6), define as funcións dos CEFORE e dos asesores de formación dos mesmos, prevé medidas de avaliación³ e rexistro das actividades, e insiste no nomeamento nos centros educativos dun coordinador de formación do profesorado.

A norma legal máis recente, con relevancia no ámbito da formación, é a Orde do 1 de marzo de 2007 pola que se regula a convocatoria, recoñecemento, certificación e rexistro das actividades de formación permanente do profesorado e se establecen as equivalencias das actividades de investigación e innovación e das titulacións. O concepto de formación permanente ven recollido no artigo 2, de acordo co cal terán a consideración de formación permanente do profesorado, para os efectos do seu recoñecemento por parte da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, todas aquelas accións⁴ que contribúan a mellorar a cualificación científica, didáctica, tecnolóxica e profesional do profesorado, tanto para o exercicio da docencia, como para

³ Incluindo entre as mesmas a “difusión dun informe anual que contemple os resultados da formación impartida” (artigo 9).

⁴ Ademais da oferta dos CEFORE, hai outras posibilidades procedentes dunha serie de entidades de formación:

- As distintas Administracións, estatal, autonómica e local.
- Institucións universitarias (ICE, UNED, Facultades e Escolas Universitarias de Formación do Profesorado).
- Asociacións profesionais varias (MRP, Sindicatos, etc.).
- Institucións privadas.

o desempeño de postos de coordinación, de xestión e dirección dos centros ou de apoio ao sistema educativo, que sexan convocadas e realizadas segundo o disposto na propia Orde.

Para levar á práctica a formación en exercicio, cóntase cunha ampla gamma de modalidades, entendendo por tales, de acordo con Fernández Tilve (2000:19-20), as distintas formas que adoptan as actividades de formación no desenvolvemento dos procesos formativos en virtude duns trazos que se combinan de distinta maneira en cada caso: o modo de participación (individual ou colectiva), o nivel (organizadores e organizadoras, “expertos”, asesores, participantes...), o grao de implicación que se esixe dos participantes e o seu maior ou menor grao de autonomía, a dinámica e a estrutura interna das sesións e as estratexias preferentes coas que se desenvolven, por exemplo, curso, seminario, formación en centros, etc. Existen, segundo apunta García Llamas (1999:29) ao respecto, diversas clasificacións ou proliferación de modelos singularizados por asumir como notas específicas algunhas das modalidades que caracterizan a formación permanente. Así, por razón do *axente organizador*: centralizado–descentralizado; por razón do *contido*: científico, didáctico, psicopedagóxico, etc.; por razón da *metodoloxía* empregada: individual–grupal, activa–pasiva, participativa–imposta; por razón da *finalidade* que persegue: saber, saber facer, ser, comunicar; por razón dos *presupostos psicolóxicos* que a sustentan: condutistas, humanistas, cognitivistas, etc.

A Consellería de Educación (artigo 6 da Orde do 1 de marzo de 2007, DOG 11/04/2007) clasifica as actividades de formación do profesorado –para os efectos de recoñecemento, certificación e rexistro– en catro modalidades básicas: cursos, seminarios permanentes, grupos de traballo e proxectos de formación. Segundo os Plans Anuais de Formación do Profesorado, as modalidades formativas fundamentais serían as seguintes: Cursos, Xornadas, Encontros, Proxectos de Formación e Asesoramento en Centros (PFAC), Seminarios Permanentes (SP) e Grupos de Traballo (GT). Outras modalidades como Congresos, Symposium, Conferencias, Mesas redondas, Debates, Intercambios, etc. a penas teñen presenza entre as actividades ofertadas pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Cada unha destas modalidades posúe as súas virtualidades e limitacións, podendo dicirse que son complementarias no proceso de desenvolvemento profesional do profesorado. En función das finalidades concretas, os contidos, as estratexias metodolóxicas e os recursos humanos e materiais dispoñíbeis,

unhas modalidades poderán en cada caso resultar máis apropiadas que outras. Anos atrás parecía que a Administración Educativa Galega primaba os proxectos de formación en centros entre as súas actuacións formativas; na actualidade, sen embargo, parece que xa non poida dicirse o mesmo.

Cursos, xornadas e encontros

Os Cursos son actividades de formación de carácter extensivo, máis ou menos longas e cunha carga teórica importante, desenvolvidas a través duna metodoloxía presencial e/ou a distancia. Segundo a Orde do 1 de marzo de 2007, os programas dos cursos desenvolverán contidos pedagóxicos, científicos, técnicos e culturais a partir, fundamentalmente, das achegas de especialistas (artigo 7). O deseño ven concretado pola institución convocante e o seu esquema básico consta de tres fases: informativa (a cargo dos poñentes), aplicación práctica na aula e, finalmente, avaliación. Poden ter finalidades diversas, como aportar ao profesorado unha iniciación rápida a un tema, motivalo en relación con metodoloxías innovadoras, proporcionarlle especialización, atender as súas demandas relativas a cuestións didácticas, etc. En función da maior ou menor duración do curso e da súa estrutura, segundo Fernández Tilve (2000:27), as estratexias metodolóxicas desenvólvense de moi diferentes maneiras. Así, nos cursos de curta duración a estratexia utilizada é a exposición con coloquio. En cambio, cando se trata dun curso de longa duración preséntase unha variedade de estratexias: resolución de problemas, estudo de casos, análises de materiais, *role-playing*, etc.

Cursos	
Concepto	Formación de carácter expositivo e participativo. O profesorado participa a título individual.
Temática	Actualización científica e didáctica. Estratexias de aprendizaxe. Cambios metodolóxicos. Programación e deseño de actividades. Teorías da aprendizaxe relacionadas cos contidos das diferentes áreas e disciplinas.
Estrutura	Fase presencial: información, posta en común e avaliación. Fase non presencial: elaboración dunha proposta didáctica.
Avaliación	Valoraranse os traballos presentados, os informes da persoa coordinadora así como a avaliación realizada polas persoas asistentes.
Certificación	Tense en conta a asistencia, o traballo realizado e o informe elaborado pola asesora ou asesor responsable.

Esta modalidade formativa resulta para Gairín (1997:149) unha estratexia rápida para transmitir información e, segundo como se desenvolva, crear necesidades e expectativas respecto a diferentes temas, que logo debe ser complementada con outras actividades. Como aspectos negativos, cómpre salientar que os cursos potencian o carácter informativo sobre o formativo, e a metodoloxía de uso máis frecuente é a das clases maxistras. É unha modalidade que soe potenciar as receitas para estar ao día, pero que na maioría dos casos non xera unha actividade creativa, nin actitudes de autonomía respecto ao autoperfeccionamento, senón máis dependencia de información. Ten o inconveniente de que deixa a un lado o pensamento do profesor, o discurso que se deriva da súa actuación na aula, favorecendo o abismo entre a teoría e a práctica. Achácaselle igualmente o problema de que tradicionalmente ofreceu formación de aproveitamento individual, sen comportar consecuencias para o traballo na aula. Todo o cal leva a Montero Mesa (1996:177) a interrogarse acerca do sentido de seguir apoiando unha modalidade que parece satisfacer principalmente unha formación de tipo consumista, individualista, pegada aos incentivos externos máis que ás motivacións de desenvolvemento profesional e mellora da práctica. Agora ben, pese a todas as críticas que teñen recibido, os cursos son a modalidade máis ofertada, debendo o seu éxito, de acordo con Yus Ramos (1999:211), á súa facilidade de organización, a súa conexión coa visión tradicional que se ten da formación do profesorado e a que permiten cubrir un amplo abano de contidos e chegar rapidamente a un número considerábel de asistentes.

Agrupados dentro da mesma categoría que os Cursos, pero cunha duración máis curta, figuran as Xornadas e os Encontros. Segundo Gairín (1997:153), as xornadas compren o obxectivo de poñer en contacto a un grupo bastante numeroso de profesionais (200 ou 300), utilizando para elo os grupos de traballo e os intercambios ou mesas de experiencias.

Xornadas	
Concepto	Actividade de curta duración destinada a difundir e/ou reflexionar sobre temas de interese xeral.
Temática	Abarcaría todas as posíbeis.
Estrutura	Conferencias ou debates con respecto ao tema de estudo. Poderían contemplarse intercambios de experiencias.
Avaliación	Mediante enquisas nas que se reflictan as opinións en torno aos obxectivos, contidos, dinamización, medios, organización e traballo presentado.
Certificación	Segundo a asistencia e tendo en conta o establecido no apartado de avaliación.

Os encontros, de acordo con Fernández Tilve (2000:32), aglutinan nun período curto de tempo a varios profesores ofrecendo unha información especializada e rápida. Teñen como finalidade o intercambio de experiencias pedagóxicas. Os docentes teñen a oportunidade non só de coñecerlas e discutilas democraticamente senón tamén de desenvolverlas na súa práctica didáctica. Pódense considerar como un mecanismo idóneo de comunicación, coordinación e intercambio.

Encontros	
Concepto	Tratamento de aspectos prácticos, información sobre proxectos executados e coñecemento de experiencias realizadas, entre outros.
Temática	Experiencias e proxectos de aula.
Estrutura	Conferencia inaugural. Exposición de materiais. Formación de grupos. Foros de encontro. Conclusións.
Avaliación	Mediante enquisas nas que se reflectan as opinións en torno aos obxectivos, contidos, dinamización, medios, organización e traballo presentado.
Certificación	Segundo a asistencia e tendo en conta o establecido no apartado de avaliación

Outras modalidades como os Symposium e os Congresos teñen lugar, segundo Gairín (1997:153), cando xa existe un corpo teórico sobre unha determinada problemática. Permiten diferenciar os expertos dos profesionais de certo nivel (na maioría dos casos formadores de formadores) e poden crear unha situación na que se poñen en contacto uns e outros para coñecer as investigacións e os traballos dos seus colegas. A principal diferenza entre os symposium e os congresos reside no nivel dos asistentes e, polo tanto, dos poñentes e dos coñecementos que se desenvolven (Gairín, 1997:153): Os symposium son reunións de carácter interdisciplinar e sobre un tema ou problemática nas que os participantes soen posuír un alto nivel de coñecementos. Os congresos son reunións de carácter nacional ou internacional, cuxo obxectivo é expoñer a través de expertos ou poñentes as últimas investigacións e reflexións sobre diferentes temas colaterais dunha área ou tema de interese.

Seminarios Permanentes e Grupos de Traballo

Seminarios Permanentes (SP) e Grupos de Traballo (GT) están incluídos no capítulo das consideradas actividades de autoformación, xunto aos Proxectos de Formación e Asesoramento en Centros (PFAC) e tamén aos Proxectos de Innovación. Un seminario, ou grupo de traballo, escribe Imbernón (1994a:90), pretende mellorar a

intervención educativa, xa sexa coa planificación ou programación do quefacer educativo (elaboración de proxectos curriculares) ou coa elaboración de material curricular ou didáctico para facilitar a posta en marcha dun proxecto curricular. Todo isto fará necesaria unha reflexión previa e unha experimentación: diagnosticar en que aspecto ou en que ámbito convén incidir para mellorar a intervención didáctica e, posteriormente, reflexionar-planificar-experimentar-debatir-decidir e actuar. Ambas modalidades son, segundo Ferreres (1997), moito mellor valoradas que os cursos por exemplo, en razón do seu carácter participativo e tamén práctico.

Tomando en consideración a importancia da colaboración entre o profesorado como elemento fundamental da formación en servizo, os CEFORE establecen convocatorias anuais específicas⁵ para a constitución dos equipos de traballo propios de ambas modalidades formativas, indicando os aspectos mínimos a reflectir tanto no proxecto de traballo como na memoria final a presentar ao remate da actividade. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria concede uns fondos económicos – de acordo co orzamento presentado por cada equipo– para facer fronte aos gastos de material funxíbel, docencia no seu caso, adquisición de bibliografía e desprazamentos. Os Seminarios Permanentes e os Grupos de Traballo, segundo se recolle no artigo 8º da Orde do 1 de marzo de 2007:

1. Teñen como base o recoñecemento da importancia do traballo cooperativo entre o profesorado como elemento fundamental da formación en servizo. Estarán constituídos por un grupo de docentes co obxecto de traballar, investigar e experimentar sobre algún aspecto concreto da realidade educativa para desenvolver propostas didácticas, elaborar materiais ou investigar temáticas innovadoras. Diferéncianse fundamentalmente, no número de participantes e na posibilidade de dispor de docencia.
2. Nos seminarios permanentes, as persoas que integran o equipo deciden libremente o proxecto que pretenden realizar, cunha temática referente ás distintas áreas ou disciplinas que integran o currículo ou á súa organización e avaliación.

⁵ A constitución dos Seminarios Permanentes foi regulada pola Orde de 3 de febreiro de 1988 (DOG, 4 de marzo). A partir do curso 1993-94, as correspondentes convocatorias son realizadas, tal como acontece tamén coas relativas aos Grupos de Traballo, por cada Centro de Formación e Recursos.

3. Nos grupos de traballo, para a elección do tema séguense as directrices establecidas polo Centro de Formación e Recursos ou polo Servizo de Formación do Profesorado, co fin de que se traten aspectos de interese formativo non abordados noutras modalidades de formación.
4. Os grupos de traballo poderán contar con docencia de persoas relatoras externas ao grupo para o desenvolvemento do tema elixido.

Un seminario permanente está constituído por un grupo de profesores e profesoras que seleccionan un aspecto concreto para traballar, investigar e experimentar novos modelos didácticos dende a óptica da innovación educativa, desenvolven actividades, elaboran materiais de aula en equipo, contrastan o realizado e dano a coñecer. Esta modalidade, segundo Gairín (1997:150), posibilita o afondamento sobre un tema e incluso un traballo práctico, de campo ou de investigación-acción sobre o mesmo. Potencia tamén o intercambio de ideas e experiencias, e permite crear unha relación cálida e un clima participativo entre os membros do grupo. Dependendo das características organizativas, dos obxectivos e contidos que se teñan seleccionado, escribe Fernández Tilve (2000:38), óptase por unha ou outra estratexia metodolóxica: exposición dun tema por parte dun experto que permita o coloquio, o debate que posibilite a confrontación de formulacións individuais sobre informacións facilitadas previamente, análise de materiais e simulacións que supoñen a reprodución de situacións reais co propósito de chegar a resolver problemas con anterioridade a que se poidan producir, entre outros.

Seminarios Permanentes	
Finalidade	Elaboración en equipo de materiais de aula.
Temática	Selección libre dun aspecto concreto do labor docente: metodoloxía didáctica, organización escolar, desenvolvemento curricular, materiais de traballo, avaliación...
Convocatoria	Anual, no libro do plan de formación.
Membros	Máximo, 6; mínimo, 3.
Docencia	Non teñen docencia.
Memoria final	Presentación ao remate do proxecto na que se incluírá a memoria do traballo desenvolvido, a documentación xerada e as actas das reunións celebradas.
Avaliación	Correrá a cargo da comisión correspondente que valorará o material producido, as conclusións do grupo e o informe da asesora ou asesor responsábel.
Certificación	En función das actas presentadas, dos documentos producidos e da avaliación realizada. Ata 50 horas.

Os grupos de traballo constitúen unha modalidade de formación na que un colectivo de profesores e profesoras, a partir da reflexión sobre a súa práctica docente, tentan identificar os posíbeis ámbitos de mellora e deciden traballar en equipo para conseguila. Esta modalidade de formación ten como finalidade fomentar o traballo en equipo, actualizar os contidos científicos e didácticos, reflexionar sobre os procesos de ensino-aprendizaxe, dar a coñecer e experimentar propostas didácticas e elaborar materiais didácticos. Pretende, pois, a reflexión sobre a práctica docente a través do traballo en grupo, seguindo as directrices establecidas polo centro de formación e recursos, co fin de que se traten aspectos de interese formativo non abordados noutras modalidades de formación. A elección dunhas estratexias metodolóxicas ou outras para o desenvolvemento do traballo, segundo afirma Fernández Tilve (2000:43-44), ten moito que ver cos contidos seleccionados no proxecto. Utilízanse normalmente estratexias como: o estudo de casos que permite elaborar solucións a través dun caso que tenta reproducir unha situación real de traballo; a resolución de problemas que serve para aprender a buscar solucións diferentes a un problema; as simulacións onde as situacións reais son reproducidas co propósito de chegar a unhas decisións que permitan estimular a capacidade de resolver problemas con anterioridade a que se poidan producir; a microensinanza que supón unha formación baseada na observación e análise da práctica profesional mediante pautas da actuación dun profesor na aula que previamente ten sido gravada, etc.

Grupos de Traballo	
Finalidade	Fomentar o traballo en equipo do profesorado ao redor dunha temática común.
Temática	Aspectos relacionados coa práctica docente. Actualización de contidos científicos e didácticos. Reflexión sobre procesos de ensino-aprendizaxe.
Convocatoria	Anual, no libro do plan de formación.
Membros	Máximo, 12; mínimo, 5.
Docencia	Ata o 30% do total do proxecto.
Memoria final	Presentación ao remate do proxecto na que se incluírá a memoria do traballo desenvolvido, a documentación xerada e as actas das reunións celebradas.
Avaliación	Correrá a cargo da comisión correspondente que valorará o material producido, as conclusións do grupo e o informe da asesora ou asesor responsábel.
Certificación	En función das actas presentadas, dos documentos producidos e da avaliación realizada. Ata 50 horas.

Dentro dun enfoque denominado *formación centrada na escola ou formación en centros*, salientando as relacións entre o desenvolvemento profesional e o desenvolvemento institucional, a comezos dos anos setenta xorden no Reino Unido os Proxectos de Formación e Asesoramento en Centros Docentes. Esta modalidade, particularmente apreciada tanto polos teóricos da educación (Antúñez, 1997; Barquín Ruíz, 2000) como polos profesores, segundo asegura Gairín (1997:151)⁶, realízase para facilitar a formación ou perfeccionamento *in situ* e na cal se pode facer unha formación a medida dos usuarios que teñen unha problemática concreta e común. Isto supón a participación do profesorado no deseño da súa propia formación, dende unha perspectiva de grupo e en función dun proxecto conxunto, coa vista posta no fomento da súa autonomía pedagóxica e organizativa, favorecendo e estimulando o traballo en equipo dos profesores e profesoras. Considerada como unha das modalidades formativas que poden ser máis fructíferas e satisfactorias para o desenvolvemento profesional dos docentes (MEC, 1994:19), está dirixida a propiciar e facilitar a innovación e a mellora da práctica docente en e dende o propio centro educativo, de modo que incida na mellora da educación, respondendo ás ideas básicas de:

- a) Dar resposta ás necesidades de formación do profesorado, propiciando a construción do modelo de centro propio que desenvolva todas as dimensións da práctica educativa: a profesional, a pedagóxica, a institucional, a relacional, a social e a de valores.
- b) Fomentar a colaboración entre o profesorado do centro e os asesores implicados nas diferentes fases da formación: planificación, desenvolvemento e avaliación.
- c) Establecer liñas de traballo e de toma de decisións para mellorar o funcionamento dos centros, nos distintos ámbitos.
- d) Promover a formación dos equipos docentes a través do traballo colaborativo, partindo da experiencia e da capacidade do profesorado.
- e) Facilitar o exercicio da autonomía dos centros educativos.

⁶ Este autor denomínaos *Plans de asistencia e seguimento*.

Proxectos de Formación	
Finalidade	Formación do profesorado no seu propio centro.
Temática	Aspectos xerais dos ámbitos curricular, organizativo e de investigación educativa que definan o modelo de centro.
Convocatoria	Anual, no DOG.
Membros	50% de profesorado do centro implicado; nunca menos de 10 persoas.
Docencia	Ata o 30% do total do proxecto.
Memoria final	Presentación ao remate do proxecto na que se incluírá a memoria do traballo desenvolvido, a documentación xerada e as actas das reunións celebradas.
Avaliación	Correrá a cargo da comisión correspondente que valorará o material producido, as conclusións do grupo e o informe da asesora ou asesor responsábel.
Certificación	En función das actas presentadas, dos documentos producidos e da avaliación realizada. Ata 50 horas.

En Galiza, entre os cursos 2000-01 e 2005-06, a súa convocatoria efectuábase anualmente a través do DOG por medio dunha Orde; pasando a incorporarse, a partir do curso 2006-07, ao libro que recolle o Plan Anual de Formación do Profesorado, a carón dos Grupos de Traballo e Seminarios Permanentes. O texto das sucesivas convocatorias é practicamente calcado, agás no relativo ás temáticas que a Consellería viña establecendo como prioritarias⁷, se ben nas tres últimas edicións déixase nas mans do profesorado do centro educativo a identificación da área de mellora a abordar. Deberán atender a aspectos xerais dos ámbitos curricular, organizativo e de investigación educativa que definan o modelo de centro e contar co compromiso de implantación ou aplicación para propiciar o cambio e a innovación, polo que deberá estar informado o claustro de profesores.

Non faltou quen alertara (Montero Mesa, 1996:177) sobre a posibilidade de que o uso que se estaba facendo desta modalidade puidera supoñer unha certa perversión do seu sentido orixinal. A insistencia na realización de PEC e PCC a través dos proxectos de centro seguramente desvirtuou o significado dos PFAC ao vehicular a mensaxe implícita de que o seu contido era ese e non outro, e que cando se rematasen tería concluído a

⁷ Na convocatoria correspondente ao curso escolar 2005-06, fixébanse como preferentes os seguintes aspectos:

- a) Plan de orientación educativa e profesional.
- b) Atención á diversidade: medidas organizativas e curriculares.
- c) Introducción dos temas transversais nos currículos.
- d) Innovación educativa relacionada co proxecto didáctico de área e coas programacións de aula.
- e) Formación en centros de traballo.
- f) Elaboración de materiais didácticos.
- g) Mellora da calidade da educación.
- h) Aplicación didáctica das tecnoloxías da comunicación e da información.
- i) Convivencia e confluencia nos centros educativos.
- j) **Atención educativa ao alumnado inmigrante.**

formación no centro. Neste sentido, os datos facilitados polo Servizo de Formación do Profesorado da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da *Xunta de Galicia* (Fernández Tilve, 2000) falan de maneira elocuente da progresión cuantitativa experimentada na pasada década por esta modalidade formativa.

Cadro 1.1
Proxectos de formación en centros aprobados durante o período 1989-1999

1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000
29	56	79	121	175	103	126	179	346	289	236

Proxectos de Investigación ou Innovación educativa

Esta modalidade, inicialmente denominada de '*Proxectos de investigación-acción na aula*', acolle investigacións educativas xurdidas das inquedanzas e preocupacións do profesorado⁸ ou iniciativas abertas da Administración Educativa tendentes a mellorar a calidade da ensinanza en sintonía cos obxectivos do sistema educativo. Logo duns anos de irregular presenza nos Plans Anuais de Formación, na actualidade convócanse os denominados *Proxectos de innovación*, coas seguintes categorías:

- Incorporación educativa das tecnoloxías da información e a comunicación. Esta convocatoria ten como obxectivo poñer en marcha unha liña de actuación para integrar as tecnoloxías da información e da comunicación na vida diaria dos centros educativos.
- Premios á innovación educativa. Pretenden fomentar o desenvolvemento de experiencias innovadoras e de materiais educativos que supoñan a utilización de ferramentas propias da sociedade da información na práctica educativa, incentivando ao profesorado. As modalidades son:

⁸ A primeira convocatoria (Orde de 24 de outubro de 1990) non incluía entre os potenciais participantes ao profesorado de educación infantil e primaria, reparándose o erro na edición seguinte.

1. Premios a experiencias educativas que supoñan innovacións metodolóxicas e didácticas sobre calquera área e sobre a organización dos centros docentes.
 2. Premios a materiais educativos multimedia e interactivos en contorno Web, e/ou a ferramentas de autor que permitan a creación de materiais curriculares neste contorno, e que supoñan innovacións metodolóxicas e didácticas sobre calquera área, nivel ou materia.
- Innovación educativa en valores democráticos, no marco do *Plan “Valora”*. Esta convocatoria ten como obxectivo o fomento de valores democráticos nos centros educativos, en cada un dos seguintes ámbitos: convivencia, cidadanía e cultura de paz, interculturalidade, igualdade, educación vial, lecer, saúde, medio mariño, consumo e medio ambiente.
 - Enerxías renovábeis. Pretenden fomentar a innovación na ensinanza dos contidos relacionados co uso e captación de enerxía, e o impacto que estas actividades teñen sobre a calidade de vida e no medio ambiente.
 - Temas transversais. Convocatoria de premios conxunta das Consellerías de Educación e Ordenación Universitaria; Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza; Política Territorial, Obras Públicas e Transportes; Innovación e Industria; Sanidade; Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible; e a Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar, que ten como obxectivo premiar aquelas experiencias escolares nas que se fomenta a educación en valores democráticos e os temas transversais do currículo. As temáticas polas que se pode participar son:
 - A transversalidade na educación.
 - Educación viaria.
 - Educación para o consumo.
 - Prevención do consumo indevido de drogas.
 - Educación para a saúde e a calidade de vida.
 - **Educación para a paz e a multiculturalidade.**
 - Educación para a igualdade de ambos os sexos.
 - Educación para o lecer.

Formación permanente a distancia

A formación a distancia está orientada a facilitar a actualización do profesorado que por razóns xeográficas, de horario, situacións persoais, etc. non ten fácil acceso ás ofertas formativas ordinarias. Con esta modalidade preténdese acelerar a adaptación do profesorado ás transformacións do sistema educativo, potenciar o desenvolvemento profesional mediante a mellora da súa cualificación e flexibilidade diante das novas esixencias laborais, prever o desenvolvemento de novas actividades dentro do sistema educativo, formar o maior número de docentes e promover a utilización das tecnoloxías da información e da comunicación. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria atende estas necesidades do profesorado a través da Plataforma de Teleformación Galega: *PLATEGA*. Mediante unha conexión á rede internet, os usuarios poden realizar actividades interactivas, acceder aos materiais precisos para adquirir o coñecemento, recibir axuda, realizar comunicacións ou avaliar o seu progreso. Con este sistema os destinatarios da formación do profesorado teñen acceso a cursos interactivos e multimedia en formato web, apoiados con mecanismos de comunicación que permiten a colaboración e discusión en liña das materias estudadas. Estes mesmos medios posibilitan que a formación sexa titorizada para realizar un seguimento do progreso, así como a orientación, a resolución de dúbidas ou a motivación.

Licenzas por estudos

As licenzas por estudos teñen como obxectivo ampliar a formación na propia especialidade, realizar proxectos de investigación e tamén acadar unha nova titulación académica, especialmente naqueles casos nos que é esixida pola normativa vixente. Esta opción autoformativa está dirixida a funcionarios docentes de carreira destinados en centros educativos, en equipos de orientación específicos, en centros de formación e recursos, nos servizos centrais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e nos servizos provinciais de Inspección Educativa. A convocatoria para cada curso académico ven regulada por unha Orde que a tal efecto se publica, na que se especifican os requisitos que os candidatos deberán reunir así como as modalidades ofertadas, períodos, proceso selectivo, documentación e avaliación. Para o curso 2006-07, por poñer un exemplo, convocáronse 170 licenzas por estudos, das que 88 ían destinadas a todos os corpos agás mestres e inspectores, 79 para o corpo de mestres e 3 para o corpo

de inspectores. A duración do período das licenzas pode ser un curso completo ou un cuadrimestre.

Reintegros individuais por asistencia a actividades de formación

Os reintegros individuais consisten en axudas económicas para asistir a actividades de formación, directamente relacionadas coa disciplina, área, ciclo ou especialidade que imparta o solicitante, non organizadas pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, que se desenvolvan na Comunidade Autónoma de Galiza, no resto do territorio español ou no estranxeiro. Cos reintegros individuais preténdese apoiar e axudar ao profesorado para facilitarlle a realización de actividades de formación libremente elixidas por el. Non se conceden axudas por este concepto cando se trate de estudos regrados ou conducentes á obtención dun título.

Actividades formativas no estranxeiro

Coas convocatorias anuais de estancias do profesorado no estranxeiro búscase mellorar a competencia lingüística e comunicativa dos docentes así como a súa actualización metodolóxica e didáctica no ensino das linguas estranxeiras.

Actividades organizadas por MRP e outras asociacións pedagóxicas

Mediante convocatorias anuais, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria ven concedendo aos Movimentos de Renovación Pedagóxica, as organizacións sindicais do ámbito educativo e outras asociacións e fundacións con fins pedagóxicos, axudas económicas⁹ para a realización de actividades de formación dirixidas ao profesorado de niveis non universitarios da Comunidade Autónoma de Galiza. Preténdese con elo a mellora da calidade do ensino, a potenciación no uso do galego, e a renovación da metodoloxía e das técnicas didácticas que se aplican nos centros docentes. Nas últimas Ordes de convocatoria véñense priorizando aquelas actividades que fomenten o ensino en galego e que versen sobre os seguintes temas:

- a) Deseño e desenvolvemento curricular.
- b) Contidos transversais do currículo.

⁹ O importe máximo do total das axudas a conceder no ano 2006 era de 100.000 euros, cunha cantidade máxima por movemento de renovación pedagóxica ou asociación non superior a 10.000 euros.

- c) Atención á diversidade.
- d) Atención ao alumnado inmigrante.**
- e) Educación de adultos.
- f) Modalidades, técnicas e instrumentos de avaliación.
- g) Xestión e organización de centros educativos.
- h) Orientación e tutoría.

ANEXO 2

**PRESENZA DA EDUCACIÓN INTERCULTURAL NOS
PLANOS DE ESTUDO DAS ESCOLAS DE PROFESORADO
DE EXB E FACULTADES DE EDUCACIÓN DO SISTEMA
UNIVERSITARIO DE GALIZA**

Anexo 2

Presenza da Educación Intercultural nos planos de estudo das Escolas de Profesorado de E.X.B. e Facultades de Educación do Sistema Universitario de Galiza

Coa presente análise pretendemos abordar, sequera sexa sucintamente, a presenza da Educación Intercultural nos planos de estudo dos centros de formación inicial de Mestres de Educación Infantil e Primaria de Galiza, botando igualmente unha mirada de esguello á inclusión desta temática noutros títulos impartidos nas Facultades de Educación da nosa Comunidade.

A Educación Intercultural nos planos de formación inicial dos Mestres

A titulación de maxisterio correspondía ata o de agora a unha Diplomatura de 3 anos de aprendizaxe cuxas directrices xerais propias se rexían polo RD 1440/1991 de 30 de agosto, que establecía o título universitario oficial de Mestre nas súas diversas seccións (BOE, 11/10/1991). No punto 3 do artigo único deste RD determinábase a ordenación da carreira en sete especialidades: Educación Infantil, Primaria, Lingua Estranxeira, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial e Audición e Linguaxe. A formación ofertada polos diferentes planos de estudo, cunha carga lectiva total mínima de 180 créditos, participaba da mesma estrutura, debendo integrar “*os aspectos básicos* [materias troncais] *coa preparación específica na especialidade*”. Ademais das materias troncais –unhas comúns e outras propias de cada especialidade–, iguais en todo o Estado (de acordo coas directrices xerais), incluíanse materias establecidas por cada universidade, dispostas en tres clases: obrigatorias, optativas e de libre configuración curricular, xunto ao Practicum.

Nos diferentes planos de estudo conducentes á titulación de cada unha das especialidades de Maxisterio, que se imparten nos seis centros públicos onde se pode obter esta titulación en Galiza¹, examinamos as materias –troncais, obrigatorias e optativas– relacionadas coa educación intercultural² presentes. Deixamos fóra da revisión as materias de libre configuración polo reducido da súa relevancia nos planos de estudo (arredor do 10%) e por tratarse dunha tarefa inxente, xa que o alumno pode

¹ Adaptados ao Real Decreto 614/1997, de 25 de abril (BOE, 16/5/1997) e Real Decreto 779/1998, de 30 de abril (BOE, 1/5/1998).

² Os principais descritores utilizados para a pescuda foron: “interculturalidade”, “multiculturalidade”, “cidadanía”, “ética” e “convivencia”.

elixir materias de libre configuración “entre as ofertadas pola propia universidade ou por outra universidade coa que se estableza o convenio oportuno”, segundo se determina na disposición legal citada. En calquera caso, a educación intercultural recibida por medio destas materias, non tendo carácter obrigatorio, dependería do arbitrio dos alumnos.

O sistema universitario de Galiza conta con tres universidades: Santiago de Compostela (campus de Santiago e Lugo), A Coruña (campus de A Coruña e Ferrol) e Vigo (campus de Vigo, Pontevedra e Ourense). A aplicación da Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) promoveu a creación de “centros superiores de formación do profesorado”, propiciando a reconversión dunha parte das antigas Escolas Universitarias do Profesorado de Galiza en Facultades de Educación (A Coruña, Santiago de Compostela, Pontevedra e Ourense), en tanto se mantiñan como tales as dúas restantes (Lugo e Vigo). A totalidade dos centros dispensaban os títulos de Educación Infantil e Educación Primaria, distribuíndose as demais especialidades tal como se reflicte no cadro 1.

Cadro 1
Especialidades impartidas en cada un dos centros universitarios de formación do profesorado de Galiza

	Especialidades				
	Educación Musical	Educación Física	Lingua Estranxeira	Educación Especial	Audición e Linguaxe
Universidade da Coruña					
Facultade de Ciencias da Educación		X			X
Universidade de Santiago de Compostela					
Escola Universitaria de Profesorado de EXB. Lugo		X			
Facultade de Ciencias da Educación. Santiago					
Universidade de Vigo					
Facultade de Ciencias da Educación					
Campus de Pontevedra	X	X			
Campus de Ourense			X	X	
Escola Universitaria de Profesorado de EXB. Vigo					

A análise dos diferentes planos de estudo (cadro 2) evidencia unha escasa sensibilidade ante a dimensión intercultural, podendo extraerse as seguintes conclusións:

1. A inclusión de materias relacionadas coa Educación Intercultural podería cualificarse de discreta ou meramente testemuñal, tanto no aspecto cuantitativo como en relación coa importancia das materias impartidas.
 - Non aparece ningunha materia troncal –nin común nin propia de especialidade– relacionada co tema.
 - Aparece unha única materia obrigatoria (“Educación para a convivencia”) relacionada na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Vigo (Campus de Ourense).
 - Aparecen 10 materias optativas relacionadas –nalgún caso vagamente– coa Educación Intercultural.
2. Debido ao carácter optativo das materias identificadas, podería darse o caso de que un alumno obteña a titulación de maxisterio sen ter recibido ningunha formación específica en Educación Intercultural.

A Educación Intercultural noutras titulacións impartidas nas Facultades de Ciencias da Educación

Un breve repaso ás disciplinas achegadas aos contidos propios da Educación Intercultural ofertadas nas Facultades de Ciencias da Educación (cadro 3) revela igualmente a insuficiente implantación desta temática. Coa única excepción da *Educación Intercultural* na Licenciatura de Pedagogía, as poucas materias ofertadas teñen ademais carácter optativo; contribuíndo neste sentido ámbalas dúas circunstancias –escaseza e voluntariedade– a describir unha realidade pouco alentadora.

Cadro 2
Materias relacionadas coa Educación Intercultural impartidas en cada unha das especialidades dos centros universitarios de formación do profesorado de Galiza

		Especialidades						
		Educación Primaria	Educación Infantil	Educación Musical	Educación Física	Lingua Estranxeira	Educación Especial	Audición e Lingaxe
Universidade da Coruña	Facultade de Ciencias da Educación							
	<i>Didáctica da Educación Multicultural</i> . 1º Curso. Optativa. 4 créditos	X	X		X			X
	<i>Didáctica de Educación para a Paz</i> . 2º Curso. Optativa. 4 créditos	X	X		X			X
Universidade de Santiago de Compostela (USC)	Escola Universitaria de Profesorado de E.X.B.							
	<i>Ética para a paz</i> . Optativa. 6 créditos.	X						
	<i>Ética para educadores</i> ³ . Optativa. 6 créditos		X		X			
	Facultade de Ciencias da Educación ⁴							
	<i>Formación de valores</i> ⁵ . Optativa. 4,5 créditos.	X	X	X				

³ Segundo a Resolución de 7 de decembro de 2000 da Universidade de Santiago de Compostela, os seus contidos inclúen: Conceptos introductorios de ética, A dimensión moral e a educación, Teorías contemporáneas de desenvolvemento e de educación moral e Consideracións teóricas sobre educación moral.

⁴ Como materia de libre elección específica ofertada por esta Facultade, figura a *Intervención educativa nos colectivos sociais* (4,5 créditos).

⁵ Na Resolución de 6 de novembro de 2000, da Universidade de Santiago de Compostela, recóllese unha breve descrición do seu contido: “O ser humano e o mundo dos valores éticos, políticos e convivenciais. Os dereitos humanos. Dereitos e deberes no plano individual e no social. Psicondidáctica da moral. A non discriminación por razón de sexo, situación social, raza, cultura, ideoloxía ou relixión. A educación para un racional consumo. A educación variada nas súas compoñentes individuais e convivenciais. A educación para a paz. Clarificación de valores e presentación crítica dos mesmos, superando todo tipo de adoutrinado”.

Cadro 2

Materias relacionadas coa Educación Intercultural impartidas en cada unha das especialidades dos centros universitarios de formación do profesorado de Galiza
(Continuación)

	Especialidades						
	Educación Primaria	Educación Infantil	Educación Musical	Educación Física	Lingua Estranxeira	Educación Especial	Audición e Linguaxe
Universidade de Vigo	Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Pontevedra						
	X	X	X	X			
	<i>A educación en valores.</i> 3º Curso. Optativa. 6 créditos						
	X	X		X			
	<i>Ética.</i> 3º Curso. Optativa. 6 créditos						
	Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Ourense						
		X					
	<i>Ética e educación para a democracia.</i> 3º Curso. Optativa. 6 créditos						
						X	
	<i>Educación para a convivencia.</i> 2º Curso. Obrigatoria. 4,5 créditos						
						X	
<i>Conflicto social e conduta desviada.</i> 3º Curso. Optativa. 6 créditos							
Escola Universitaria de Profesorado de E.X.B. Campus de Vigo							
						X	
	X	X					
	<i>Ética e educación para a democracia.</i> 3º Curso. Optativa. 6 créditos						

Cadro 3

Materias relacionadas coa Educación Intercultural nas Facultades de Ciencias da Educación

Universidade de Santiago de Compostela	Universidade da Coruña	Universidade de Vigo
Licenciatura en Pedagogía <i>Educación Intercultural</i> . Obrigatoria. 3º Curso. 4,5 créditos.		
Licenciatura en Psicopedagogía Ningunha materia afín	Ningunha materia afín	<i>Educación en valores</i> . 4º e 5º Cursos. Opcional. 6 créditos
Diplomatura en Logopedia	<i>Adestramento en habilidades sociais</i> . 3º Curso. Optativa. 4,5 créditos	
Diplomatura en Educación Social <i>Educación e Diversidade Cultural</i> ⁶ . 3º Curso. Optativa. 4,5 créditos <i>Técnicas de aprendizaxe cooperativa</i> . 3º Curso. Optativa. 4,5 créditos	<i>Educación multicultural</i> . 1º Curso. 6 créditos <i>Modelos de educación para a paz e o desenvolvemento</i> . Optativa. 6 créditos <i>Contextos socioculturais en Galiza</i> . Optativa. 6 créditos <i>Procesos culturais</i> . Optativa. 6 créditos	(Campus de Ourense) <i>Educación para a paz e intercultural</i> . 2º e 3º Curso. Optativa. 6 créditos
Diplomatura en Traballo Social		(Campus de Ourense) Ningunha materia afín

⁶ A Resolución do 26 de xullo de 2001, da Universidade de Santiago de Compostela, recolle unha breve descrición do contido desta materia: “Educación e desenvolvemento cultural, multicultural e multilingüístico. Programas de educación multicultural e multilingüismo. Tratamento educativo da diversidade”.

ANEXO 3

**SUMARIO DAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DO PROFESORADO
NO ÁMBITO DA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PROMOVIDAS POLA
CONSELERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA.
CURSOS 2005-06 E 2006-07**

Anexo 3

Sumario das actividades de formación do profesorado no ámbito da Educación Intercultural promovidas pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Cursos Escolares 2005-06 e 2006-07

Co propósito de valorar a oferta de formación ao profesorado neste ámbito, por parte da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, decidimos analizar o contido das actividades de perfeccionamento celebradas ao longo de dous cursos escolares consecutivos, atopándonos cunha serie de atrancos que dificultaron gravemente o noso obxectivo. No proceso de esculca, tivemos ocasión de comprobar ata que punto a imposibilidade de dispoñer da información requirida fai desta unha investigación particularmente complexa. Anualmente, publícase un Plan de Formación do Profesorado no que veñen relacionados aqueles Cursos, Xornadas, Encontros, etc., programados para o correspondente Curso Escolar, tanto por parte dos Servizos Centrais da propia Consellería como dende cada un dos Centros de Formación e Recursos (CEFORE¹). Agora ben, a información proporcionada nese documento resulta incompleta, dada a frecuencia coa que se produce tanto a anulación de actividades programadas como a posterior incorporación doutras inicialmente non previstas; e ademais con outro problema engadido: o Plan non inclúe os Seminarios Permanentes, Grupos de Traballo e Proxectos de Formación e Asesoramento en Centros, que son convocados e aprobados con carácter anual, encol dunha ampla variedade de temas elixidos polos respectivos equipos de profesorado.

En decembro de 2007, diriximos unha instancia á Consellería de Educación, solicitando, entre outros datos, información detallada sobre a totalidade das actividades de Formación do Profesorado correspondentes aos cursos 2005-06 e 2006-07. Tres meses despois e ante a falla de resposta á nosa demanda, acudimos persoalmente ao Servizo de Formación do Profesorado –dependencia onde supuxemos debería estar centralizada toda a documentación–, conseguindo unicamente unha relación das actividades do ano 2007². O Xefe do Servizo indicounos que, para obter un coñecemento máis preciso sobre o particular, podíamos dirixirnos directamente a cada

¹ En Galiza hai un total de sete CEFORE, situados, ademais de en cada unha das catro capitais galegas, nas cidades de Ferrol, Santiago de Compostela e Vigo.

² Referida exactamente ao ano natural 2007, a cabalo polo tanto entre dous cursos escolares. A razón esgrimida para xustificar este peculiar xeito de presentación foi a de que a xustificación económica dos gastos, ante o organismo fiscalizador correspondente, debe facerse por ano natural e non por curso escolar.

un dos sete CEFORE. Así o fixemos, proporcionándonos en cada un deles os datos no formato que lles pareceu máis oportuno, maioritariamente en forma de meras relacións de actividades, nas que non se aporta máis esclarecemento que o propio título, sen detallar sequera a etapa educativa á que pertencen os participantes en cada unha das actividades.

Nestas circunstancias, sen máis ambición que a do mero achegamento á investigación sobre esta cuestión, optamos por constituír en unidade de análise o título das actividades, entendendo que este pode ser un bo indicador global do seu contido. Recollemos en oito cadros (un por cada CEFORE) o resumo da información acadada, se ben cómpre, para unha mellor comprensión da mesma, formular previamente as seguintes aclaracións:

- Nas cifras correspondentes ao concepto *Cursos*, están incluídos, ademais destes, as Xornadas e Encontros, supoñendo estas últimas dúas modalidades unha mínima parte do total (arredor dun 1%).
- Na columna denominada *Convivencia*, reflíctense as cifras das actividades xenericamente asimilábeis ao noso campo de estudo (Educación Intercultural, convivencia, valores, prevención de conflitos...).
- Debido á elevada presenza de contidos relacionados coas Novas Tecnoloxías da Información e a Comunicación (*NTIC*), decidimos totalizar na columna correspondente as actividades que teñen que ver con temas como: recursos audiovisuais, programas informáticos, Internet, páxinas web, encerado dixital, xadeweb e fotografía dixital, entre outras.
- Cando se dispón desa información, indícase entre parénteses a cantidade de actividades radicadas en CEIP, EEI e CRA, ou destinadas exclusivamente a profesorado de Educación Infantil e/ou Primaria, podendo as restantes ser exclusivas doutras etapas ou destinárense indistintamente á totalidade do profesorado do ensino non universitario.
- Ao pé das táboas de datos numéricos, detállanse os títulos das actividades contabilizadas na columna *Convivencia*, aparecendo en negriña aquelas máis propiamente pertencentes ao terreo da Educación Intercultural. Nalgún caso,

figura entre parénteses o dígito 2, indicando que ese foi o número de actividades desenvolvidas coa mesma denominación.

Cadro 1
CEFORE da Coruña

Modalidade	2005-06			2006-07		
	Total	Conviv.	NTIC	Total	Conv.	NTIC
Cursos	69	3	14	64	5	30
Seminarios Permanentes	43	1	8	45	2	10
Grupos de Traballo	100	9	29	103	7	31
PFAC	10	3	2	22	1	9
Total de actividades	222	16	53	234	15	80

Títulos das actividades			
Modalidade	Cursos	2005-06	Atención educativa ao alumnado inmigrante Pautas para a elaboración de Plans de Acolida do Alumnado Inmigrante Introdución á prevención da violencia de xénero no ámbito educativo
		2006-07	Prevención das situacións de acoso nos centros educativos A convivencia escolar Educación para a cidadanía. Os valores cívicos e democráticos nas aulas Atención educativa ao alumnado inmigrante Resolución de conflitos nos centros escolares
	SP	2005-06	Acolida de inmigrantes. Interculturalidade
		2006-07	Inmersión no galego para o alumnado inmigrante Iniciación á lingua galega para o alumnado estranxeiro: materiais e recursos
	GT	2005-06	Convivencia e mediación Convivencia e conflictividade no centro educativo Mediación e resolución de conflitos Mediación de conflitos Plan de Acolida para o Alumnado Inmigrante Propostas didácticas para traballar os Dereitos Humanos nunha sociedade globalizada A convivencia e a resolución pacífica de conflitos no centro educativo Convivencia e resolución de conflitos no centro educativo A lingua galega para o alumnado inmigrante. Materiais e recursos
		2006-07	Da educación en valores á mellora do rendemento escolar Convivencia e mediación de conflitos Elaboración do Plan de Convivencia Formación de mediadores en conflitos Mediación de conflitos nas aulas Danzas na aula: Imos bailar Disfruta coa danza³
	PFAC	2005-06	Atención educativa ao alumnado inmigrante (2) Modelos de atención á diversidade
		2006-07	Plan de Convivencia

³ Estas dúas últimas actividades, non sendo propiamente de Educación Intercultural, pretenden dar a coñecer danzas orixinarias dos países representados polo alumnado estranxeiro do centro.

Cadro 2
CEFORE de Santiago de Compostela

Modalidade	2005-06			2006-07		
	Total	Conviv.	NTIC	Total	Conviv.	NTIC
Cursos	79	2	47	37	5	8
Seminarios Permanentes	23 (8)	3 (1)	3	30 (18)	1 (1)	11
Grupos de Traballo	66 (28)	2	20	43 (24)	2 (1)	13
PFAC	12 (7)	1 (0)	5	7 (3)	0	3
Total de actividades	180 (43)	8 (1)	75	117 (45)	8 (2)	35

Títulos das actividades			
Modalidade	Cursos	2005-06	Pautas para a elaboración de Plans de Acollida do alumnado inmigrante Formación para a resolución de conflitos
		2006-07	Deportes populares estranxeiros na escola Recursos didácticos para a inmersión lingüística do alumnado migrante Resolución de conflitos nos centros escolares Ensinar a pensar, ensinar a respectar Prevención da violencia de xénero e promoción das relacións de paz
	SP	2005-06	Xogos do mundo Mestura cultura: a interculturalidade na nosa escola Mulleres e migracións
		2006-07	As nosas tradicións, aprendo a convivir
	GT	2005-06	Normas de convivencia: adecuación á realidade do centro Convivencia e conflitividade nos centros educativos
		2006-07	Contos do mundo: un enfoque construtivista Plan de Acollida do alumnado procedente do estranxeiro
	PFAC	2005-06	Convivencia e conflitividade nos centros educativos
		2006-07	

Cadro3
CEFORE de Ferrol

Modalidade	2005-06			2006-07		
	Total	Conviv.	NTIC	Total	Conviv.	NTIC
Cursos	54	3	21	29	1	7
Seminarios Permanentes	15	0	0	28	0	4
Grupos de Traballo	40	2	12	44	0	11
PFAC	13	0	6	8	2	0
Total de actividades	122	5	39	109	3	22

Títulos das actividades			
Modalidade	Cursos	2005-06	Pautas para a elaboración de Plans de Acollida do alumnado inmigrante Prevención e resolución de conflitos na aula Prevención da violencia de xénero dende o ámbito escolar
		2006-07	Convivencia e resolución de conflitos nos centros de Secundaria Diálogos en educación
	SP	2005-06	
		2006-07	
	GT	2005-06	Resolución de conflitos A violencia escolar. Protocolos de resposta dende o ámbito docente
		2006-07	
	PFAC	2005-06	
		2006-07	Estratexias para resolución de conflitos Actividade de alto risco: convivir

Cadro 4 CEFORE de Lugo

Modalidade	2005-06			2006-07 ⁴		
	Total	Conviv.	NTIC	Total	Conviv.	NTIC
Cursos	107	3	48	24	3	8
Seminarios Permanentes	9	1	1	6	0	3
Grupos de Traballo	65	4	21	16	1	2
PFAC	6	2	0	3	0	0
Total actividades	187	10	70	49	4	13

Títulos das actividades			
Modalidade	Cursos	2005-06	Prevención da violencia de xénero e promoción das relacións de paz Pautas para a elaboración de Plans de Acollida do alumnado inmigrante
		2006-07	Prevención e resolución de conflitos na aula (2) Recursos didácticos para a inmersión lingüística do alumnado migrante Atención educativa ao alumnado inmigrante
	SP	2005-06	Resolución de conflitos nos centros escolares (2) A convivencia escolar
		2006-07	Integración escolar. Acollida e aprendizaxe...
	GT	2005-06	A resolución de conflitos na aula Normas básicas de convivencia e pautas para a... Atención ao alumnado implicado no maltrato escolar As condutas de intimidación no centro educativo
		2006-07	Elaboración de recursos didácticos para alumnado inmigrante
	PFAC	2005-06	Convivencia e conflictividade nos centros Sementar a convivencia
		2006-07	

Cadro 5 CEFORE de Ourense

Modalidade	2005-06			2006-07		
	Total	Conviv.	NTIC	Total	Conviv.	NTIC
Cursos	92	3	41	34	4	16
Seminarios Permanentes	24	0	4	23	1	1
Grupos de Traballo	30	5	8	50	7	13
PFAC	19	2	2	20	2	3
Total actividades	165	10	55	127	14	33

Títulos das actividades			
Modalidade	Cursos	2005-06	Pautas para a elaboración de Plans de Acollida do alumnado inmigrante
			Prevención e resolución de conflitos na aula (2)
		2006-07	Atención educativa ao alumnado inmigrante
			Educación para a tolerancia e a prevención da violencia A convivencia escolar Resolución de conflitos nos centros escolares
	SP	2005-06	
		2006-07	Plan de Interculturalidade. Programa de Acollida

⁴ Neste caso, recóllese unicamente a información relativa aos cursos destinados a profesorado de Educación Infantil e/ou Primaria (mesmo que non sexa exclusivamente) e daquelas outras actividades con sede en CEIP e/ou EEI.

	GT	2005-06	Mellora da convivencia no centro Mellora da convivencia no centro. Resolución de conflitos Mellora do clima relacional no centro A resolución de conflitos na escola O clima relacional como factor de calidade
		2006-07	Descubrimos o galego. Integración do alumnado inmigrante O Departamento de Orientación como espazo privilexiado para promover a convivencia e a resolución de conflitos A mellora do clima relacional no centro Mellora da convivencia no centro Plan de convivencia escolar A titoría espazo de promoción de convivencia e resolución de conflitos Prevención e resolución de conflitos
		2005-06	Revisión, avaliación e mellora do Plan de Acollida Atención á diversidade
		2006-07	Mellora da convivencia no centro Resolución de conflitos
	PFAC	2005-06	
		2006-07	

Cadro 6 CEFORE de Pontevedra

Modalidade	2005-06			2006-07		
	Total	Conviv.	NTIC	Total	Conviv.	NTIC
Cursos	91 (33)	3	57	45 (12)	1	24
Seminarios Permanentes	22 (10)	1 (1)	--	9 (4)	0	--
Grupos de Traballo	52 (25)	3	--	27 (11)	2	6
PFAC	7 (4)	1	--	4 (2)	0	--
Total actividades	172 (72)	8 (1)	57	85 (29)	3	30

Títulos das actividades			
Modalidade	Cursos	2005-06	Pautas para a elaboración de Plans de Acollida do alumnado inmigrante (2) Introdución á prevención da violencia de xénero no ámbito educativo
		2006-07	Educación para a tolerancia e a prevención da violencia Atención educativa ao alumnado inmigrante
	SP	2005-06	Os valores a través do xogo na área de Relixión
		2006-07	
	GT	2005-06	Prevención e resolución de conflitos Educar, valorar, convivir Intervención educativa. Convivencia-Violencia
		2006-07	Resolución de conflitos no centro Historias para pensar
	PFAC	2005-06	Estratexias para a prevención e resolución de conflitos no centro
		2006-07	

Cadro 7 CEFORE de Vigo

Modalidade	2005-06			2006-07		
	Total	Conviv.	NTIC	Total	Conviv.	NTIC
Cursos	132	7	62	56	7	6
Seminarios Permanentes	29	1	5	28	4	5
Grupos de Traballo	45	3	6	37	2	10
PFAC	28	4	6	13	1	1
Total actividades	234	15	79	134	14	22

Títulos das actividades			
Modalidade	Cursos	2005-06	A interacción e o clima de aula. escoitar, crear e aprender A atención educativa ao alumnado inmigrante (2) Recursos didácticos para a inmersión lingüística do alumnado inmigrante Pautas para a elaboración de Plans de Acolloida do alumnado inmigrante Prevención e resolución de conflitos na aula (2)
		2006-07	Deportes populares estranxeiros na escola Educación para a tolerancia e prevención da violencia Inmigración e interculturalidade A etnia xitana na escola. Plantexamentos inclusivos Actitudes éticas e valores na aula Identificación, análise e resolución de conflitos nas aulas e centros educativos A convivencia escolar
	SP	2005-06	Educación Intercultural
		2006-07	Educación Intercultural Educación plurilingüe Abrindo fronteiras, un proxecto de... A lingua inglesa a través da cultura dos países
	GT	2005-06	Pensar para mellorar a convivencia A educación en valores. Recursos materiais e...
		2006-07	Educación en valores e fomento da lectoescritura A prevención da violencia no noso centro Elaboración dun plan de mellora da convivencia
	PFAC	2005-06	Unha escola intercultural Ensinar a convivir Prevención e solución de conflitos nos centros Convivencia e conflictividade
		2006-07	A prevención da violencia escolar no noso centro

Cadro 8 Total de actividades xestionadas polos CEFOR⁵ de Galiza

Modalidade	2005-06				2006-07			
	Total	Conviv. ⁶	NTIC		Total	Conviv.	NTIC	
Cursos	624	24	10	290	289	26	8	99
Sem. Permanentes	165	7	5	21	169	8	6	34
Grupos de Trabajo	398	28	2	96	320	21	6	86
PFAC	95	13	3	21	77	6	0	16
Total actividades	1282	72	20	428	855	61	20	235
		5,7%	1,6%	33,3%			2,3%	27,5%

⁵ Nos datos do CEFOR de Lugo, correspondentes ao curso 2006-07, contabilízanse unicamente as actividades destinadas ao profesorado de Educación Infantil e/ou Primaria. No CEFOR de Pontevedra descoñécese cantos dos SP, GT e PFAC deberían figurar na columna de NTIC. Ambos aspectos a penas teñen relevancia de cara ás conclusións finais.

⁶ Nesta columna, recóllense dous tipos de datos: á esquerda, a cifra de actividades xenericamente asimilábeis a este campo, e á dereita, en negra, a cifra de actividades propiamente de Educación Intercultural.

Servizos Centrais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Para ter unha imaxe máis completa da situación, ás actividades xestionadas polos CEFORE deberemos engadirllas as promovidas directamente polos chamados Servizos Centrais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Entre o total de 144 actividades recollidas na relación correspondente ao ano 2007 que nos foi entregada, 6 delas pertencen ao ámbito que vimos denominando *Convivencia*, entrando tan só 4 estritamente no campo da Educación Intercultural:

- Encontros: **Intercambiando experiencias sobre escolarización de alumnado inmigrante (2)**
- Xornadas: Compartindo experiencias para a mellora da convivencia nos centros educativos
- **I Seminario Nacional de atención educativa ao alumnado inmigrante**
- Distancia⁷: **A aprendizaxe cooperativa como recurso e os valores da diversidade cultural**
- Distancia: A convivencia nos centros educativos como factor de calidade
- Distancia: **A interculturalidade a través das relixións**

Ademais das sinaladas, segundo o Plan Anual de Formación do Profesorado 2006-07, os Servizos Centrais da Consellería terían xestionado outras tres actividades conexas:

- Xornadas sobre escolarización do alumnado inmigrante.
- Música e Interculturalidade.
- Xornadas sobre o Plan VALORA.

⁷ Esta modalidade a distancia xestiónase a través da plataforma virtual PLATEGA.

Á vista dos datos expostos, pódense extraer as seguintes conclusións:

- Unha elevada porcentaxe das actividades de formación desenvolvidas teñen relación coa informática, nomeadamente no curso 2005-06 no que se celebraron máis de 150 cursos en toda Galiza, baixo a denominación *Uso de ordenadores para docentes/Introdución ao manexo de ordenadores (Niveis I, II e III)*, que se desenvolvían nos centros cun número suficiente de profesorado demandante. Tal circunstancia explica unha pequena parte da diminución dos cursos ofertados no curso 2006-07 respecto do anterior.
- É apreciable a progresiva sensibilización por parte da Administración educativa no tocante á necesidade de formación no eido da Educación Intercultural⁸.
- A modalidade con maior presenza na dinámica da formación permanente do profesorado no terreo da Educación Intercultural segue sendo o curso convencional, cunha duración media de 30 horas.
- Realízanse anualmente unhas xornadas de curta duración (15 horas), dirixidas ao profesorado que acolle alumnado procedente da inmigración nas súas aulas.

⁸ Para efectuar unha comparanza rápida, revisamos os Plans Anuais de Formación do Profesorado correspondentes aos cursos 2003-04 e 2004-05, na procura de actividades encadrábeis dentro da Educación Intercultural, cos seguintes resultados:

Curso Escolar 2003-04: Entre as 58 accións formativas desenvolvidas polos Servizos Centrais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, figuraban as seguintes:

- II Xornadas de presentación de prácticas eficaces nas aulas ordinarias: formación en educación intercultural. Experiencias educativas en alumnado con desvantaxes sociais e culturais
- Alfabetización para inmigrantes: programación de aula

Dun total de 383 accións formativas a desenvolver polos 7 CEFORE galegos (52 en A Coruña, 43 en Ferrol, 50 en Lugo, 49 en Ourense, 47 en Pontevedra, 57 en Santiago de Compostela e 85 en Vigo), tan só 5 tiñan un contido asimilábel coa Educación Intercultural:

- A arte na Educación Intercultural (A Coruña)
- O español como segunda lingua: aulas de inmersión lingüística (A Coruña)
- Integración de minorías e atención á diversidade (2 cursos en Ourense)
- O español como segunda lingua (Vigo)

Curso 2004-05: Entre o total de 43 accións formativas desenvolvidas polos Servizos Centrais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, tan só aparece a seguinte:

- Xornadas: inmigración, escola e formación intercultural

Dun total de 361 accións formativas a desenvolver polos 7 CEFORE –a metade relacionadas coas TIC–, tan só unha ducia tiñan un contido asimilábel coa Educación Intercultural:

- O alumnado inmigrante na aula de primaria (A Coruña, Lugo (2), Ourense (2), Pontevedra, Santiago de Compostela e Vigo)
- Pautas para a elaboración de plans de acollida do alumnado inmigrante (A Coruña, Pontevedra)
- Xornadas para promover a práctica da educación pluricultural dende as distintas áreas do currículo (A Coruña)
- Educación pluricultural. Achegamento á cultura xitana (Vigo).

- As actividades correspondentes á columna de *Convivencia* representan unha porcentaxe de arredor dun 6 % do total. Considerando estritamente as accións formativas inseríbeis **na categoría da Educación Intercultural, totalizan 40 ao longo dos dous cursos, o que supón exactamente un exíguo 1,9 % da totalidade das actividades de formación desenvolvidas.**
- Respecto destas actividades, destaca unha maior implicación no caso do CEFORE de Vigo; e sen embargo, á vista das porcentaxes do profesorado implicado que nos proporcionaron (un escaso 4% respecto do total), tampouco parece que sexa como para botar as campás a voar.

ANEXO 4

MODELO DE ENQUÉRITO PARA O PROFESORADO

ENQUÉRITO

O PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA DE GALIZA DIANTE DA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

CURSO 2007-08

Francisco Xabier Cernadas Ríos
(fucocernadas@edu.xunta.es)

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ENQUÉRITO

Este cuestionario forma parte dunha investigación sobre a formación en Educación Intercultural das mestras e mestres de Educación Infantil e Educación Primaria do ensino público en Galiza. O seu obxectivo é coñecer as actitudes docentes diante deste eido, a partir da expresión do grao de acordo en relación cos efectos da Educación Intercultural en alumnado, profesorado, traballo de aula e organización escolar. Pretendemos analizar a situación actual e aportar estratexias de acción apropiadas para o futuro.

Pregámosche respostas con sinceridade. Non hai respostas boas ou malas, correctas ou incorrectas; o importante é que a resposta reflicta a túa forma de sentir e de pensar. Os datos obtidos son rigorosamente confidenciais, e serán usados exclusivamente no marco desta investigación.

O enquérito componse dos seguintes apartados:

- A. Datos persoais e profesionais
- B. Escola e diversidade cultural
 - B.1. A diversidade cultural na túa aula
 - B.2. Papel da escola no ámbito da Educación Intercultural
 - B.3. Éxito e fracaso das nenas e nenos procedentes da inmigración
 - B.4. Relación coas familias
- C. O profesorado diante da diversidade cultural
 - C.1. Actitude diante da inmigración
 - C.2. Avantaxes e inconvenientes da diversidade cultural
 - C.3. Formación do profesorado en Educación Intercultural

Algunhas cuestións preséntanse en forma de enunciados, cos que debes expresar o teu grao de acordo ou desacordo, segundo as equivalencias seguintes:

- 1: Totalmente de acordo
- 2: De acordo
- 3: Indiferente
- 4: En desacordo
- 5: Totalmente en desacordo

Nas demais cuestións, sinala o que proceda en cada caso.

Moitas grazas pola túa colaboración.

Nome do centro: _____

Localidade: _____

A. DATOS PERSOAIS E PROFESIONAIS

1. Idade	<input type="checkbox"/> Menos de 30 anos <input type="checkbox"/> Entre 30 e 40 anos <input type="checkbox"/> Entre 41 e 50 anos <input type="checkbox"/> Máis de 50 anos	2. Sexo	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino						
3. Situación profesional	<input type="checkbox"/> Propietaria/o Def. <input type="checkbox"/> Propietaria/o Prov. <input type="checkbox"/> Interina/o <input type="checkbox"/> Substituta/o	4. Titulación académica (podes marcar máis dunha opción)	<input type="checkbox"/> Diplomada/o <input type="checkbox"/> Licenciada/o <input type="checkbox"/> Doutor/a						
5. Experiencia docente	<input type="checkbox"/> Menos de 5 anos <input type="checkbox"/> Entre 5 e 15 anos <input type="checkbox"/> Entre 16 e 30 anos <input type="checkbox"/> Máis de 30 anos	6. Experiencia con alumnos/as inmigrantes ¹	<input type="checkbox"/> Ningunha ² <input type="checkbox"/> Menos de 3 anos <input type="checkbox"/> Entre 3 e 6 anos <input type="checkbox"/> Máis de 6 anos						
7. Desempeñas algún posto actualmente?	<input type="checkbox"/> Si (sinala cal) <input type="checkbox"/> Director/a <input type="checkbox"/> Xefa/e de Estudos <input type="checkbox"/> Secretaria/o <input type="checkbox"/> Xefa/e Dpto. Orientación <input type="checkbox"/> Outros _____ <input type="checkbox"/> Non								
8. Curso/s no/s que impartes clase (Rodéao/s)	Educación Infantil		Educación Primaria						
	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º	6º

¹ Considérase alumno/a inmigrante todo aquel chegado doutro país ou nado de familia inmigrante.

² Se é este o teu caso, pasa directamente á pregunta 6 do apartado B.1

B. ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL

B.1. A DIVERSIDADE CULTURAL NA TÚA AULA

1. Tés ³ alumnos/as inmigrantes?	<input type="checkbox"/> Non ⁴ <input type="checkbox"/> Si (indica o grupo máis significativo, exemplo: colombianos) _____
2. Ademais das actuacións no ámbito do centro, na túa aula realizaches algunha das seguintes accións para atender á diversidade cultural?	<input type="checkbox"/> Ningunha <input type="checkbox"/> Actividades de carácter intercultural <input type="checkbox"/> Sesións informativas coas familias <input type="checkbox"/> Cambios curriculares específicos <input type="checkbox"/> Explicacións puntuais das distintas culturas <input type="checkbox"/> Sesións sobre convivencia e tolerancia <input type="checkbox"/> Tutorías <input type="checkbox"/> Adaptación lingüística <input type="checkbox"/> Outras (especificar) _____
3. Sinala das situacións seguintes cales se dan na túa aula cos alumnos/as inmigrantes	
Fan as mesmas actividades que o resto da clase, pero cun nivel de esixencia menor Fan actividades preparadas especificamente para eles Desenvólvense actividades de socialización para favorecer a súa integración escolar Utilízanse criterios de avaliación diferenciados Realízanse axustes da metodoloxía en función das diferenzas culturais do grupo Ningunha	
4. O feito de ter alumnos inmigrantes, ¿serviuche para reconsiderar o teu ensino e introducir algún tipo de innovación pedagóxica?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Si.¿Cales? _____
5. A experiencia de ter traballado con nenos/as de procedencia inmigrante resultouche globalmente	<input type="checkbox"/> Moi satisfactoria <input type="checkbox"/> Satisfactoria <input type="checkbox"/> Indiferente <input type="checkbox"/> Pouco satisfactoria <input type="checkbox"/> Nada satisfactoria
6. Consideras que nas túas programacións debe haber contidos relativos ao coñecemento das diferentes culturas?	<input type="checkbox"/> Non ⁵ <input type="checkbox"/> Si, pero só das presentes na aula <input type="checkbox"/> Si, de todas en xeral
7. En caso afirmativo, en que área ou materia?	<input type="checkbox"/> Transversalmente, en tódalas materias <input type="checkbox"/> Só en CC. Sociais <input type="checkbox"/> Nas lecturas <input type="checkbox"/> Nos xogos <input type="checkbox"/> Noutras (especificar) _____

³ Durante o curso actual, 2007–08, ou o pasado 2006–07

⁴ Pasa directamente á pregunta 6

⁵ Pasa ao apartado B.2

B.2. PAPEL DA ESCOLA NO ÁMBITO DA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo
1. A presenza de alumnado inmigrante é hoxe o maior desafío que ten a escola	1	2	3	4	5
2. Non é necesario que a escola se ocupe de xestionar a diversidade cultural	1	2	3	4	5
3. A escola debe centrarse na cultura maioritaria, integrando aos nenos/as inmigrantes na nosa cultura, á que deberán adaptarse	1	2	3	4	5
4. A Educación Intercultural debe desenvolverse só nas escolas con alumnos/as inmigrantes	1	2	3	4	5
5. A fin de garantir o seu progreso escolar, os/as alumnos/as inmigrantes deben estar durante un tempo en aulas independentes	1	2	3	4	5
6. O respecto da súa cultura e/ou lingua beneficia a integración e o éxito escolar dos/as alumnos/as inmigrantes	1	2	3	4	5
7. A escola debe adaptar o seu currículo ás diferenzas culturais, adoptando un currículo global e integrador	1	2	3	4	5
8. A escola debe dotar a estes nenos e nenas de competencia bicultural, para adaptarse á nosa cultura e simultaneamente seguir cultivando a súa	1	2	3	4	5
9. A Educación de Calidade non precisa para nada da Educación Intercultural	1	2	3	4	5
10. A escola debe axudar á prevención de conflitos culturais (xenofobia, racismo,...)	1	2	3	4	5
11. O profesor/a de apoio debe ser o responsábel da educación e instrución dos alumnos/as inmigrantes	1	2	3	4	5
12. A escola debe empezar a educar para unha cidadanía intercultural	1	2	3	4	5

B.3. ÉXITO E FRACASO DAS NENAS E NENOS PROCEDENTES DA INMIGRACIÓN

	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo
1. O fracaso escolar é moito máis frecuente que no alumnado autóctono	1	2	3	4	5
2. O éxito escolar das minorías inmigrantes facilita a súa integración social	1	2	3	4	5
3. Cando te das conta de que estes alumnos/as fracasan, parcial ou totalmente, pensas que:					
a. Os alumnos/as inmigrantes teñen menos capacidade de aprendizaxe	1	2	3	4	5
b. Os alumnos/as non teñen unha preparación ou interese mínimos	1	2	3	4	5
c. Os pais non teñen interese pola escolaridade dos seus fillos/as, ou non saben axudalos educativamente	1	2	3	4	5
4. Dos seguintes enunciados, sinala os tres aspectos que consideras constitúen as dificultades máis relevantes para a aprendizaxe e integración do alumnado inmigrante:					
<input type="checkbox"/> Problemas co idioma <input type="checkbox"/> Incorporación ao longo do curso, fóra de prazo <input type="checkbox"/> Desfase curricular severo/ Baixo nivel de coñecementos <input type="checkbox"/> Escasos recursos en técnicas de traballo e estudo <input type="checkbox"/> Traballo insuficiente na aula e/ou na casa <input type="checkbox"/> Excesiva concentración de alumnado de orixe inmigrante <input type="checkbox"/> Escasos recursos económicos na familia <input type="checkbox"/> Falla de cooperación das familias <input type="checkbox"/> Absentismo <input type="checkbox"/> Conflitos de convivencia <input type="checkbox"/> Autoillamento <input type="checkbox"/> Diferentes valores, crenzas e motivacións					

B.4. RELACIÓN COAS FAMILIAS

	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo
1. A integración social das familias inmigrantes é fundamental para a integración escolar dos seus fillos/as	1	2	3	4	5
2. Resúltame máis agradábel tratar cos pais dos alumnos/as da miña cultura	1	2	3	4	5
3. As expectativas dos pais inmigrantes na educación dos fillos/as son superiores ás dos pais autóctonos	1	2	3	4	5
4. A participación dos pais inmigrantes na escola é semellante á dos pais autóctonos	1	2	3	4	5
5. Sería oportuno organizar “Escolas de pais de nenos/as inmigrantes” para mellorar a integración escolar dos seus fillos/as	1	2	3	4	5
6. A Administración debe destinar recursos humanos e materiais para facilitar a integración das familias inmigrantes	1	2	3	4	5
7. Consideras que existen atrancos graves na comunicación entre a escola e as familias inmigrantes?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> Non ⁶ <input type="checkbox"/> Non sei ⁷				
8. Sinala os que consideres son os tres atrancos máis importantes no que atinxe á comunicación entre a escola e os pais de orixe inmigrante					
<input type="checkbox"/> Baixo nivel cultural dos pais <input type="checkbox"/> Conflito cultural da familia coa escola <input type="checkbox"/> Descoñecemento do sistema educativo polos pais <input type="checkbox"/> Falla de interese dos pais <input type="checkbox"/> Os pais a miúdo non comprenden o que espera deles o profesorado <input type="checkbox"/> O profesorado a miúdo non comprende o que queren e piden os pais <input type="checkbox"/> Falla de preparación do profesorado <input type="checkbox"/> A escola non fai bastantes esforzos para darse a coñecer <input type="checkbox"/> Falla de interese do profesorado <input type="checkbox"/> Horarios incompatíbeis <input type="checkbox"/> Escasa competencia nos idiomas oficiais de Galiza					

⁶ Pasa ao apartado C.1

⁷ Pasa ao apartado C.1

C. O PROFESORADO DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL

C.1. ACTITUDE DIANTE DA INMIGRACIÓN

	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo
1. Os inmigrantes constitúen un grave problema social que afecta á educación	1	2	3	4	5
2. Sería necesario respectar na sociedade e na escola os valores doutras culturas minoritarias	1	2	3	4	5
3. O problema non é ser inmigrante, senón a precariedade económica	1	2	3	4	5
4. O incremento da delincuencia, a marxinalidade e o tráfico de drogas están directamente relacionados coa entrada de inmigrantes no país	1	2	3	4	5
5. Coido que os valores da nosa cultura son superiores aos que amosan as persoas inmigrantes	1	2	3	4	5
6. Os inmigrantes son unha ameaza para o emprego dos galegos	1	2	3	4	5

C.2. AVANTAXES E INCONVENIENTES DA DIVERSIDADE CULTURAL

	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo
O incremento da diversidade cultural que aporta a presenza de nenas e nenos de orixe inmigrante na aula, trae consigo:					
1. Baixa o nivel académico xeral	1	2	3	4	5
2. Ten favorecido experiencias de aprendizaxe innovadoras e que se traballen contidos máis variados e atractivos	1	2	3	4	5
3. Prexudícase o nivel académico medio da clase porque require un ritmo de aprendizaxe máis lento	1	2	3	4	5
4. Orixina un maior número de problemas de disciplina	1	2	3	4	5
5. Provoca a fuxida dos alumnos/as autóctonos/as	1	2	3	4	5
6. Os alumnos/as interéсанse máis por coñecer outras culturas	1	2	3	4	5
7. A dinámica dunha clase con nenos/as de diferentes culturas favorece a súa socialización	1	2	3	4	5
8. A interacción entre nenos/as autóctonos/as e nenos/as inmigrantes favorece a aparición de conflitos nas aulas	1	2	3	4	5
9. A atención ao alumnado inmigrante réstalle tempo ao profesorado para atender ao resto do grupo	1	2	3	4	5
10. Non é fácil motivar aos alumnos/as inmigrantes	1	2	3	4	5
11. Os prexuízos e estereotipos do profesorado impiden dar un tratamento igual a tódolos alumnos/as	1	2	3	4	5
12. A presenza de alumnos/as inmigrantes nas aulas ten aumentado a tensión e o estrés do profesorado	1	2	3	4	5
13. O discurso da Educación Intercultural é difícil de traducir á práctica cotiá	1	2	3	4	5
14. A atención educativa ao alumnado inmigrante esixe cambios na organización do centro	1	2	3	4	5

C.3. FORMACIÓN DO PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1. Tes participado nalgún programa de formación docente para traballar con alumnado culturalmente diverso?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Si (sinala a/s modalidade/s) <input type="checkbox"/> Cursos organizados por Sindicatos, MRP, ... <input type="checkbox"/> Actividades do CEFORE <input type="checkbox"/> Cursos de especialización/Máster <input type="checkbox"/> Cursos de Doutoramento <input type="checkbox"/> Outros (especificar) _____				
2. Considero que a miña formación en Educación Intercultural é adecuada	1	2	3	4	5
3. Os profesores/as, en xeral, estamos preparados para responder aos desafíos da educación intercultural	1	2	3	4	5
4. A intervención doutros axentes externos á escola é importante para mellorar o ensino dos nenos/as inmigrantes	1	2	3	4	5
5. Sería positivo que en centros cun número notable de alumnos/as inmigrantes houbera mediadores/as interculturais	1	2	3	4	5
6. A formación inicial do profesorado ten que incluír Educación Intercultural	1	2	3	4	5
7. Na formación continuada do profesorado este tema está suficientemente atendido	1	2	3	4	5
8. A formación do profesorado neste ámbito debe seguir estas modalidades:					
a. Conferencias, cursos, impartidos por expertos	1	2	3	4	5
b. Coñecementos das culturas minoritarias, mediante lecturas seleccionadas	1	2	3	4	5
c. Adquisición de estratexias pedagóxicas sobre a ensinanza en clases multiculturais	1	2	3	4	5
d. Coñecementos doutras experiencias exitosas para xestionar a diversidade cultural	1	2	3	4	5
e. Formación no propio centro a partir dos problemas que xorden ao ensinar a alumnos/as culturalmente diversos	1	2	3	4	5
<div> <div>Totalmente de acordo</div> <div>De acordo</div> <div>Indiferente</div> <div>En desacordo</div> <div>Totalmente en desacordo</div> </div>					

						Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo
9. Os contidos de formación deberían ser:										
a. Coñecementos doutras linguas						1	2	3	4	5
b. A problemática social/legal/económica... dos inmigrantes						1	2	3	4	5
c. Valores e socialización da infancia						1	2	3	4	5
d. Os estilos de aprendizaxe e motivación do alumnado inmigrante						1	2	3	4	5
e. Comunicación e interacción na familia e na sociedade						1	2	3	4	5
f. Adquisición de estratexias pedagóxicas sobre negociación de conflitos na aula						1	2	3	4	5
g. Aprendizaxe cooperativa						1	2	3	4	5
10. Sinala as tres motivacións fundamentais que te estimulan a participar en procesos formativos										
<input type="checkbox"/> Actualización dos coñecementos científicos <input type="checkbox"/> Perfeccionamento en métodos e técnicas de ensinanza <input type="checkbox"/> Elaboración de materiais curriculares <input type="checkbox"/> Aprendizaxe do manexo de novas tecnoloxías da información e comunicación <input type="checkbox"/> Redución da ansiedade profesional <input type="checkbox"/> Desenvolvemento profesional <input type="checkbox"/> Contacto con outros profesionais <input type="checkbox"/> Acumulación de horas para acreditar un sexenio <input type="checkbox"/> Outros (especificar) _____										
11. Sinala as últimas dúas Xornadas/Cursos/... de Formación aos que asistiches:										
	Temática ou título					Ano de celebración				
1										
2										

ANEXO 5

MODELO DE ENQUÉRITO PARA OS CENTROS

ENQUÉRITO

OS CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA DIANTE DA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

CURSO 2007-08

Francisco Xabier Cernadas Ríos
(fucocernadas@edu.xunta.es)

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ENQUÉRITO

Este cuestionario forma parte dunha investigación sobre a formación en Educación Intercultural das mestras e mestres de Educación Infantil e Educación Primaria do ensino público en Galiza. O seu obxectivo é coñecer as actitudes docentes diante deste eido, a partir da expresión do grao de acordo en relación cos efectos da Educación Intercultural en alumnado, profesorado, traballo de aula e organización escolar. Pretendemos analizar a situación actual e aportar estratexias de acción apropiadas para o futuro.

Pregámosche que respondas con sinceridade. Non hai respostas boas ou malas, correctas ou incorrectas; o importante é que a resposta reflicta a túa forma de sentir e de pensar. Os datos obtidos son rigorosamente confidenciais, e serán usados exclusivamente no marco desta investigación.

O enquérito componse dos seguintes apartados:

- I. Datos xerais do centro
- II. Alumnado inmigrante escolarizado
- III. Resposta do centro á diversidade cultural

Algunhas cuestións preséntanse en forma de enunciados, cos que debes expresar o teu grao de acordo ou desacordo, segundo as equivalencias seguintes:

- 1: Totalmente de acordo
- 2: De acordo
- 3: Indiferente
- 4: En desacordo
- 5: Totalmente en desacordo

Nas demais cuestións, sinala o que proceda en cada caso.

Moitas grazas pola túa colaboración.

I. DATOS XERAIS DO CENTRO		Nome: _____ Localidade: _____		
1. Tipo	2. Situación	3. Alumnos totais:	4. Ten comedor ?	5. Ten transporte?
<input type="checkbox"/> E.E.I <input type="checkbox"/> C.P.I. <input type="checkbox"/> C.E.P. <input type="checkbox"/> C.R.A. <input type="checkbox"/> C.E.I.P.	<input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Suburbano	_____	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> Non
6. Participa o centro no programa PROA?				<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> Non

II. ALUMNADO INMIGRANTE ESCOLARIZADO				
7. Países de procedencia dos inmigrantes	1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____			
8. Nivel socioeconómico das familias	<input type="checkbox"/> Baixo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto	9. Nivel educativo das familias	<input type="checkbox"/> Baixo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto	
10. Ano dende o cal o centro recibe alumnado procedente da inmigración:	_____	11. Porcentaxe de alumnos/as inmigrantes no centro	_____ %	

III. RESPOTA DO CENTRO Á DIVERSIDADE CULTURAL	
12. Analizouse o tema nalgunha reunión ou Claustro de Profesorado?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> Non
13. O centro como tal, ¿ten participado nalgún programa de atención específica para este alumnado?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Si (sinálao/s) _____ _____
14. Cal foi o criterio prioritario para adscribir aos alumnos/as inmigrantes a un curso?	<input type="checkbox"/> O que lles correspondería por idade <input type="checkbox"/> Coñecementos xerais <input type="checkbox"/> Nivel de coñecementos do castelán e o galego <input type="checkbox"/> Outros (especificar) _____
15. Sinala os recursos profesionais con que conta o centro para apoiar a atención aos alumnos/as inmigrantes	<input type="checkbox"/> Especialista de PT <input type="checkbox"/> Especialista de AL <input type="checkbox"/> Profesor/a de apoio a inmigrantes/minorías <input type="checkbox"/> Outros (especificar) _____
16. Son suficientes os recursos con que conta o centro?	<input type="checkbox"/> Si (Pasa á cuestión 18) <input type="checkbox"/> Non
17. Que outros recursos consideras prioritarios?	_____ _____

18. Cal ou cales das seguintes funcións realiza o/a Orientador/a do centro en relación ao alumnado inmigrante?	<input type="checkbox"/> Acollida ao alumnado e ás súas familias <input type="checkbox"/> Avaliación da competencia curricular do alumnado <input type="checkbox"/> Asesoramento para: <input type="checkbox"/> Fixar obxectivos de socialización <input type="checkbox"/> Establecer a programación <input type="checkbox"/> Elaborar materiais de traballo adaptados. <input type="checkbox"/> Outras (especificar) _____ <input type="checkbox"/> Ningunha					
19. Existe no centro un <i>Plan de Acollida</i> ?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> En proceso					
20. Fíxose algunha actividade relacionada coa cultura de orixe de dito alumnado ou que servise á comunidade para experimentar diferentes realidades culturais?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> Exposicións (especificar) <input type="checkbox"/> Saídas extraescolares <input type="checkbox"/> Xornadas Interculturais <input type="checkbox"/> Outras (especificar) _____					
Marca cun X onde corresponda		Si	Non	Non sei		
21. Integrouse no P.E.C. e no P.C.C. un <i>Plan de Atención á Diversidade</i> ?						
22. É suficiente a coordinación entre os/as profesionais do centro na atención ao alumnado inmigrante?						
23. Establecéronse mecanismos para acelerar as aprendizaxes instrumentais?						
24. Adaptáronse os menús ás diferenzas relixiosas? ¹						
25. Utiliza o centro libros, gravados, materiais decorativos, músicas, etc. de tódolos grupos culturais presentes na comunidade educativa?						
Contesta segundo o grao de acordo ou desacordo coas seguintes afirmacións (1: Totalmente de acordo ... 5: Totalmente en desacordo)						
26. Manifestouse rexeitamento ou conflito por parte do alumnado autóctono respecto dos inmigrantes		1	2	3	4	5
27. Os documentos educativos do centro –PEC, PCC e RRI– foron revisados para facer efectivos os valores e principios da educación intercultural		1	2	3	4	5
28. Incorporáronse ao PCC aqueles contidos que fan referencia á cultura, a xeografía, a lingua, a historia, a relixión, etc. dos alumnos/as inmigrantes		1	2	3	4	5
29. Na programación de actividades do centro tense en conta a diversidade cultural na comunidade educativa		1	2	3	4	5
30. Tódolos alumnos/as poden acceder ás actividades extraescolares		1	2	3	4	5
31. Colabora o centro con algunha axencia externa na atención á diversidade cultural?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Si (especificar) <input type="checkbox"/> Concello <input type="checkbox"/> ONG <input type="checkbox"/> Cáritas <input type="checkbox"/> Asociación de Inmigrantes <input type="checkbox"/> Sindicato <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> Outros (especificar) _____					

¹ Contesta só no caso de ter comedor no centro

ANEXO 6

CARTA REMITIDA AOS CENTROS INCLUÍDOS NA MOSTRA

Anexo 6

Carta de presentación dirixida aos centros incluídos na mostra inicial

Estimado/a Director/a:

O meu nome é Francisco Xabier Cernadas Ríos e son mestre con destino definitivo no CEIP A Lomba, de Vilagarcía de Arousa. Actualmente estou facendo unha investigación¹ sobre a formación en Educación Intercultural do profesorado de Educación Infantil e Primaria do Ensino Público en Galiza, centrándoa fundamentalmente en todo aquilo que ten relación co alumnado de procedencia inmigrante.

Ademais de efectuar a análise das actividades de formación levadas a cabo por distintas Institucións (Escolas de Formación do Profesorado, CEFORE, Sindicatos, Universidades, etc.), preciso coñecer a opinión que teñen sobre este tema os nosos compañeiros e compañeiras, para o que me propoño efectuar un Enquérito entre unha mostra representativa dos mesmos. A mostra aglutina ao profesorado de 45 centros, entre os que se inclúe –como xa estarás supoñendo– o que ti dirixes.

Por experiencia propia, coñezo a multiplicidade de demandas que desde distintas instancias conflúen sobre o profesorado, polo que non me resulta fácil sumarme ao colectivo dos que teñen algo que pedir ao persoal docente. Agora ben, desafortunadamente a penas existen entre nós estudos sobre esta temática, e só podemos acceder ao parecer do profesorado prestando atención ás súas respostas. Así é que, caso de contar coa túa autorización, pretendo acudir ao voso centro para pedirche a ti e ao resto do profesorado do mesmo contestedes un sinxelo Cuestionario.

Proximamente poreime en contacto telefónico contigo co fin de consultarche sobre o día e hora máis apropiados para facervos esta anunciada visita. Agradecendo de antemán a túa amabilidade, pido sinceras desculpas polas molestias que todo isto poida causarche.

Un cordial saúdo.

¹ Dirixida por Miguel Anxo Santos Rego e María do Mar Lorenzo Moledo, pertencentes ambos á Universidade de Santiago de Compostela

ANEXO 7

TÁBOAS DE CONTINXENCIA

Anexo 7

Táboas de continxencia

A presenza de alumnado inmigrante é hoxe o maior desafío que ten a escola

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	5,9	52,9	5,9	26,5	8,8	
	Entre 30 e 40 anos	13,2	39,7	17,6	26,5	2,9	
	Entre 41 e 50 anos	6,4	39,4	21,1	30,3	2,8	
	Máis de 50 anos	11,3	49,3	10,0	26,0	3,3	
Sexo	Feminino	11,4	45,4	13,2	26,0	4,0	2,66
	Masculino	4,7	41,2	18,8	32,9	2,4	2,87
Titulación	Diplomatura	10,7	46,7	12,4	26,4	3,7	2,66
	Licenciatura	5,4	41,4	18,9	30,6	3,6	2,86
Situación profesional	Propietaria/o Def.	9,6	45,2	14,6	27,4	3,2	
	Propietaria/o Prov.	8,2	44,9	10,2	34,7	2,0	
	Interina/o	16,7	33,3	25,0	8,3	16,7	
	Substituta/o	11,8	47,1	17,6	17,6	5,9	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	7,0	50,9	5,3	35,1	1,8	
	Ed. Primaria	9,4	47,8	13,8	24,6	4,3	
	Especialista ¹	16,5	34,1	22,4	23,5	3,5	
	PT/AL/Ed. Musical	5,9	47,1	17,6	26,5	2,9	
Desempeño de cargo	Si	7,1	46,9	14,2	26,5	5,3	2,76
	Non	10,0	43,9	14,9	29,0	2,3	2,70
Ter alumnado inmigrante	Si	10,2	43,3	14,5	28,0	4,0	2,72
	Non	8,3	50,0	12,5	26,4	2,8	2,65
Experiencia docente	Menos de 5 anos	6,4	51,1	8,5	25,5	8,5	
	Entre 5 e 15 anos	12,3	36,8	19,3	29,8	1,8	
	Entre 16 e 30 anos	8,4	40,3	19,5	29,2	2,6	
	Máis de 30 anos	10,8	53,9	6,9	24,5	3,9	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	11,4	51,4	5,7	28,6	2,9	
	Menos de 3 anos	4,8	40,0	18,1	32,4	4,8	
	Entre 3 e 6 anos	10,2	44,9	15,3	27,6	2,0	
	Máis de 6 anos	13,2	48,1	13,2	23,6	1,9	
Participación en act. formativas	Si	8,3	47,2	13,0	26,9	4,6	2,72
	Non	10,5	43,5	14,5	28,2	3,2	2,70

¹ Baixo esta denominación, incluímos ao profesorado que supoñemos especialista de Educación Física ou Inglés.

Non é necesario que a escola se ocupe de xestionar a diversidade cultural

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	3,0	3,0	48,5	45,5	
	Entre 30 e 40 anos	,0	4,5	4,5	52,2	38,8	
	Entre 41 e 50 anos	,9	3,7	4,6	49,5	41,3	
	Máis de 50 anos	1,3	11,1	5,2	49,7	32,7	
Sexo	Feminino	,7	6,6	5,5	48,7	38,5	4,18
	Masculino	1,2	8,1	2,3	54,7	33,7	4,12
Titulación	Diplomatura	,8	8,7	6,6	48,3	35,5	4,09
	Licenciatura	,9	2,7	,9	53,6	42,0	4,33
Situación profesional	Propietaria/o Def.	1,1	8,1	5,3	48,8	36,7	
	Propietaria/o Prov.	,0	2,0	4,1	49,0	44,9	
	Interina/o	,0	8,3	,0	41,7	50,0	
	Substituta/o	,0	,0	,0	75,0	25,0	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	,0	5,3	3,5	57,9	33,3	
	Ed. Primaria	,7	10,1	6,5	48,9	33,8	
	Especialista	,3	6,0	6,0	45,2	41,7	
	PT/AL/Ed. Musical	,0	8,8	2,9	50,0	38,2	
Desempeño de cargo	Si	,0	7,0	3,5	49,1	40,4	4,23
	Non	1,4	7,7	4,5	50,2	36,2	4,12
Ter alumnado inmigrante	Si	,7	6,5	5,4	50,4	37,0	4,16
	Non	1,4	6,9	2,8	47,2	41,7	4,21
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	,0	4,3	56,5	39,1	
	Entre 5 e 15 anos	,0	8,8	3,5	50,9	36,8	
	Entre 16 e 30 anos	1,3	6,5	4,5	49,7	38,1	
	Máis de 30 anos	1,0	9,7	5,8	47,6	35,9	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	,0	8,6	5,7	51,4	34,3	
	Menos de 3 anos	1,0	8,7	4,8	52,9	32,7	
	Entre 3 e 6 anos	1,0	3,1	4,1	56,1	35,7	
	Máis de 6 anos	,9	9,3	4,6	40,7	44,4	
Participación en act. formativas	Si	,0	3,7	1,9	49,5	44,9	4,36
	Non	1,2	7,6	6,0	50,8	34,4	4,10

A escola debe centrarse na cultura maioritaria, integrando aos nenos/as inmigrantes na nosa cultura, á que deberán adaptarse

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	32,4	14,7	44,1	8,8	
	Entre 30 e 40 anos	9,0	32,8	11,9	34,3	11,9	
	Entre 41 e 50 anos	7,4	39,8	9,3	35,2	8,3	
	Máis de 50 anos	16,3	46,3	5,4	25,9	6,1	
Sexo	Feminino	11,2	41,4	7,8	31,3	8,2	2,84
	Masculino	9,4	37,6	11,8	34,1	7,1	2,92
Titulación	Diplomatura	13,1	46,4	6,3	27,8	6,3	2,68
	Licenciatura	4,5	27,0	13,5	43,2	11,7	3,31
Situación profesional	Propietaria/o Def.	12,3	40,9	8,3	30,4	8,0	
	Propietaria/o Prov.	6,1	38,8	8,2	38,8	8,2	
	Interina/o	8,3	25,0	8,3	50,0	8,3	
	Substituta/o	,0	41,2	17,6	29,4	11,8	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	7,1	41,1	7,1	35,7	8,9	
	Ed. Primaria	13,9	45,3	9,5	24,1	7,3	
	Especialista	9,8	42,7	3,7	35,4	8,5	
	PT/AL/Ed. Musical	18,2	36,4	12,1	30,3	3,0	
Desempeño de cargo	Si	8,9	39,3	14,3	31,3	6,3	2,87
	Non	11,1	40,6	5,5	33,6	9,2	2,89
Ter alumnado inmigrante	Si	12,1	43,2	7,0	29,7	8,1	2,78
	Non	5,8	31,9	13,0	39,1	10,1	3,16
Experiencia docente	Menos de 5 anos	2,1	31,9	14,9	42,6	8,5	
	Entre 5 e 15 anos	10,7	41,1	7,1	30,4	10,7	
	Entre 16 e 30 anos	9,9	36,8	9,2	35,5	8,6	
	Máis de 30 anos	15,0	50,0	6,0	23,0	6,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	8,6	40,0	17,1	34,3	,0	
	Menos de 3 anos	2,9	42,3	9,6	37,5	7,7	
	Entre 3 e 6 anos	11,6	37,9	5,3	35,8	9,5	
	Máis de 6 anos	17,1	42,9	6,7	22,9	10,5	
Participación en act. formativas	Si	6,8	30,1	9,7	37,9	15,5	3,25
	Non	12,5	44,4	8,1	29,8	5,2	2,71

A Educación Intercultural debe desenvolverse só nas escolas con alumnos/as inmigrantes

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	,0	,0	32,4	67,6	
	Entre 30 e 40 anos	,0	,0	2,9	51,5	45,6	
	Entre 41 e 50 anos	2,8	3,7	4,6	66,1	22,9	
	Máis de 50 anos	3,2	3,2	5,8	64,5	23,2	
Sexo	Feminino	2,2	2,9	2,9	60,3	31,8	4,17
	Masculino	2,3	1,2	9,3	57,0	30,2	4,12
Titulación	Diplomatura	2,4	2,4	6,1	58,5	30,5	4,12
	Licenciatura	1,8	2,7	,9	58,9	35,7	4,24
Situación profesional	Propietaria/o Def.	2,8	2,8	4,9	62,9	26,6	
	Propietaria/o Prov.	,0	2,0	2,0	49,0	46,9	
	Interina/o	,0	,0	8,3	50,0	41,7	
	Substituta/o	,0	,0	,0	35,3	64,7	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	,0	3,4	1,7	56,9	37,9	
	Ed. Primaria	3,5	2,1	5,7	59,6	29,1	
	Especialista	1,2	3,5	7,1	55,3	32,9	
	PT/AL/Ed. Musical	2,9	2,9	2,9	61,8	29,4	
Desempeño de cargo	Si	1,8	1,8	6,1	59,6	30,7	4,16
	Non	2,7	2,2	3,5	60,2	31,4	4,15
Ter alumnado inmigrante	Si	2,1	2,5	4,3	59,3	31,8	4,16
	Non	1,4	1,4	5,6	60,6	31,0	4,18
Experiencia docente	Menos de 5 anos	2,1	2,1	2,1	31,9	61,7	
	Entre 5 e 15 anos	,0	,0	3,5	59,6	36,8	
	Entre 16 e 30 anos	3,2	3,2	3,8	64,7	25,0	
	Máis de 30 anos	1,9	2,9	6,7	63,8	24,8	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	,0	2,9	5,7	62,9	28,6	
	Menos de 3 anos	1,9	1,9	3,8	57,1	35,2	
	Entre 3 e 6 anos	2,0	1,0	4,0	62,6	30,3	
	Máis de 6 anos	3,7	3,7	4,6	56,9	31,2	
Participación en act. formativas	Si	,0	1,9	2,8	55,6	39,8	4,33
	Non	3,2	2,8	5,1	60,9	28,1	4,08

A fin de garantir o seu progreso escolar, os/as alumnos/as inmigrantes deben estar durante un tempo en aulas independentes

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	8,8	14,7	41,2	35,3	
	Entre 30 e 40 anos	4,5	12,1	7,6	39,4	36,4	
	Entre 41 e 50 anos	3,6	24,5	9,1	43,6	19,1	
	Máis de 50 anos	3,9	20,1	7,1	44,2	24,7	
Sexo	Feminino	3,3	20,7	6,9	44,7	24,4	3,66
	Masculino	3,5	12,8	14,0	37,2	32,6	3,83
Titulación	Diplomatura	3,3	21,3	7,8	42,6	25,0	3,65
	Licenciatura	3,6	14,3	10,7	42,9	28,6	3,79
Situación profesional	Propietaria/o Def.	3,9	19,0	7,7	45,1	24,3	
	Propietaria/o Prov.	4,1	22,4	14,3	34,7	24,5	
	Interina/o	,0	8,3	8,3	41,7	41,7	
	Substituta/o	,0	11,8	5,9	29,4	52,9	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	,0	15,8	1,8	56,1	26,3	
	Ed. Primaria	2,9	19,3	10,0	42,9	25,0	
	Especialista	4,7	25,9	7,1	31,8	30,6	
	PT/AL/Ed. Musical	8,8	11,8	5,9	55,9	17,6	
Desempeño de cargo	Si	2,7	13,3	8,8	43,4	31,9	3,88
	Non	3,6	21,0	7,6	43,3	24,6	3,64
Ter alumnado inmigrante	Si	4,0	18,4	9,0	41,5	27,1	3,69
	Non	1,4	20,8	5,6	45,8	26,4	3,75
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	12,8	10,6	36,2	40,4	
	Entre 5 e 15 anos	5,4	16,1	8,9	44,6	25,0	
	Entre 16 e 30 anos	4,5	21,8	5,8	44,2	23,7	
	Máis de 30 anos	2,9	19,2	11,5	43,3	23,1	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	2,9	14,3	8,6	51,4	22,9	
	Menos de 3 anos	2,8	21,7	11,3	40,6	23,6	
	Entre 3 e 6 anos	3,1	18,4	11,2	39,8	27,6	
	Máis de 6 anos	3,7	20,6	3,7	43,0	29,0	
Participación en act. formativas	Si	3,7	22,4	8,4	39,3	26,2	3,62
	Non	3,6	17,9	7,9	44,4	26,2	3,72

O respecto da súa cultura e/ou lingua beneficia a integración e o éxito escolar dos/as alumnos/as inmigrantes

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	35,3	58,8	2,9	2,9	,0	
	Entre 30 e 40 anos	40,3	49,3	3,0	6,0	1,5	
	Entre 41 e 50 anos	32,7	54,5	6,4	5,5	,9	
	Máis de 50 anos	32,0	59,5	5,2	2,0	1,3	
Sexo	Feminino	34,4	55,8	4,3	4,3	1,1	1,82
	Masculino	32,9	56,5	7,1	2,4	1,2	1,82
Titulación	Diplomatura	34,3	55,9	5,3	3,7	,8	1,81
	Licenciatura	31,5	58,6	3,6	4,5	1,8	1,86
Situación profesional	Propietaria/o Def.	34,5	54,9	5,6	3,5	1,4	
	Propietaria/o Prov.	26,5	65,3	,0	8,2	,0	
	Interina/o	50,0	50,0	,0	,0	,0	
	Substituta/o	41,2	47,1	11,8	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	36,2	60,3	1,7	1,7	,0	
	Ed. Primaria	34,0	55,3	5,7	3,5	1,4	
	Especialista	31,0	57,1	6,0	3,6	2,4	
	PT/AL/Ed. Musical	35,3	52,9	5,9	5,9	,0	
Desempeño de cargo	Si	34,2	55,3	7,9	2,6	,0	1,79
	Non	35,4	56,5	2,2	4,0	1,8	1,80
Ter alumnado inmigrante	Si	34,7	57,0	5,1	2,2	1,1	1,78
	Non	31,9	55,6	5,6	5,6	1,4	1,89
Experiencia docente	Menos de 5 anos	36,2	59,6	4,3	,0	,0	
	Entre 5 e 15 anos	35,7	53,6	1,8	8,9	,0	
	Entre 16 e 30 anos	34,0	53,8	6,4	3,8	1,9	
	Máis de 30 anos	31,7	59,6	4,8	2,9	1,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	25,7	60,0	8,6	5,7	,0	
	Menos de 3 anos	27,6	62,9	1,9	6,7	1,0	
	Entre 3 e 6 anos	35,7	55,1	7,1	2,0	,0	
	Máis de 6 anos	39,8	51,9	4,6	1,9	1,9	
Participación en act. formativas	Si	38,3	57,9	,9	,9	1,9	1,70
	Non	32,1	55,2	6,7	5,2	,8	1,87

A escola debe adaptar o seu currículo ás diferenzas culturais, adoptando un currículo global e integrador

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	52,9	41,2	,0	5,9	,0	
	Entre 30 e 40 anos	50,7	40,3	4,5	1,5	3,0	
	Entre 41 e 50 anos	25,5	50,9	4,5	14,5	4,5	
	Máis de 50 anos	23,0	61,2	7,2	6,6	2,0	
Sexo	Feminino	32,7	53,8	4,4	6,2	2,9	1,93
	Masculino	25,9	49,4	8,2	14,1	2,4	2,18
Titulación	Diplomatura	30,2	55,0	6,5	7,8	2,0	1,98
	Licenciatura	35,1	49,5	1,8	9,0	4,5	1,98
Situación profesional	Propietaria/o Def.	26,4	54,9	6,0	9,5	3,2	
	Propietaria/o Prov.	46,9	46,9	2,0	2,0	2,0	
	Interina/o	72,7	18,2	9,1	,0	,0	
	Substituta/o	52,9	41,2	,0	5,9	,0	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	35,1	59,6	,0	5,3	,0	
	Ed. Primaria	24,3	57,1	6,4	8,6	3,6	
	Especialista	37,6	43,5	9,4	8,2	1,2	
	PT/AL/Ed. Musical	30,3	51,5	6,1	9,1	3,0	
Desempeño de cargo	Si	31,0	48,7	5,3	13,3	1,8	2,06
	Non	32,3	53,8	5,4	5,4	3,1	1,93
Ter alumnado inmigrante	Si	30,8	52,5	5,8	8,0	2,9	2,00
	Non	36,1	51,4	4,2	5,6	2,8	1,88
Experiencia docente	Menos de 5 anos	55,3	40,4	,0	4,3	,0	
	Entre 5 e 15 anos	42,9	42,9	7,1	3,6	3,6	
	Entre 16 e 30 anos	25,8	52,9	5,2	12,3	3,9	
	Máis de 30 anos	23,1	62,5	6,7	5,8	1,9	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	37,1	57,1	,0	5,7	,0	
	Menos de 3 anos	26,4	55,7	6,6	7,5	3,8	
	Entre 3 e 6 anos	37,8	52,0	3,1	6,1	1,0	
	Máis de 6 anos	30,8	46,7	7,5	11,2	3,7	
Participación en act. formativas	Si	41,7	44,4	2,8	6,5	4,6	1,88
	Non	27,6	55,2	6,4	8,8	2,0	2,0

A escola debe dotar a estes nenos e nenas de competencia bicultural, para adaptarse á nosa cultura e simultaneamente seguir cultivando a súa

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	54,5	30,3	15,2	,0	,0	
	Entre 30 e 40 anos	44,1	45,6	5,9	2,9	1,5	
	Entre 41 e 50 anos	23,6	56,4	8,2	10,9	,9	
	Máis de 50 anos	23,0	58,6	7,2	9,9	1,3	
Sexo	Feminino	30,9	53,1	7,3	7,6	1,1	1,95
	Masculino	24,7	54,1	10,6	9,4	1,2	2,08
Titulación	Diplomatura	31,1	51,6	9,0	7,8	,4	1,95
	Licenciatura	27,0	55,0	6,3	9,0	2,7	2,05
Situación profesional	Propietaria/o Def.	25,4	56,2	7,1	9,9	1,4	
	Propietaria/o Prov.	42,9	44,9	10,2	2,0	,0	
	Interina/o	66,7	16,7	16,7	,0	,0	
	Substituta/o	47,1	41,2	11,8	,0	,0	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	32,8	56,9	3,4	6,9	,0	
	Ed. Primaria	25,9	54,7	8,6	9,4	1,4	
	Especialista	34,1	49,4	9,4	5,9	1,2	
	PT/AL/Ed. Musical	35,3	41,2	14,7	8,8	,0	
Desempeño de cargo	Si	31,3	50,9	4,5	12,5	,9	2,01
	Non	31,7	53,6	7,6	5,8	1,3	1,92
Ter alumnado inmigrante	Si	29,2	53,1	7,9	8,7	1,1	1,99
	Non	36,3	49,3	7,0	5,6	1,4	1,86
Experiencia docente	Menos de 5 anos	48,9	40,4	10,6	,0	,0	
	Entre 5 e 15 anos	40,4	45,6	8,8	5,3	,0	
	Entre 16 e 30 anos	25,2	56,8	7,1	9,0	1,9	
	Máis de 30 anos	22,3	57,3	7,8	11,7	1,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	25,7	54,3	14,3	5,7	,0	
	Menos de 3 anos	28,6	53,3	7,6	8,6	1,9	
	Entre 3 e 6 anos	33,7	51,0	7,1	8,2	,0	
	Máis de 6 anos	28,0	56,1	6,5	7,5	1,9	
Participación en act. formativas	Si	34,6	50,5	5,6	6,5	2,8	1,93
	Non	28,2	54,0	9,1	8,3	,4	1,99

A Educación de Calidade non precisa para nada da Educación Intercultural

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	3,0	,0	24,2	72,7	
	Entre 30 e 40 anos	1,5	1,5	,0	35,3	61,8	
	Entre 41 e 50 anos	3,7	1,8	3,7	51,4	39,4	
	Máis de 50 anos	2,6	3,3	5,2	54,9	34,0	
Sexo	Feminino	2,2	2,6	3,6	47,8	43,8	4,28
	Masculino	3,5	2,3	2,3	46,5	45,3	4,28
Titulación	Diplomatura	1,2	2,5	3,7	50,8	41,8	4,30
	Licenciatura	5,4	2,7	2,7	39,6	49,5	4,25
Situación profesional	Propietaria/o Def.	3,2	2,1	4,2	51,1	39,4	
	Propietaria/o Prov.	,0	4,1	,0	38,8	57,1	
	Interina/o	,0	8,3	,0	16,7	75,0	
	Substituta/o	,0	,0	,0	75,0	25,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	1,8	,0	1,8	50,9	45,6	
	Ed. Primaria	2,1	3,6	4,3	50,0	40,0	
	Especialista	1,2	,0	3,6	48,8	46,4	
	PT/AL/Ed. Musical	5,9	5,9	2,9	35,3	50,0	
Desempeño de cargo	Si	2,6	,9	3,5	42,1	50,9	4,38
	Non	2,7	2,2	2,7	49,8	42,6	4,27
Ter alumnado inmigrante	Si	2,2	2,2	2,9	48,4	44,4	4,31
	Non	2,8	2,8	4,2	43,7	46,5	4,28
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	4,3	,0	23,9	71,7	
	Entre 5 e 15 anos	,0	3,5	,0	43,9	52,6	
	Entre 16 e 30 anos	4,5	1,3	4,5	49,0	40,6	
	Máis de 30 anos	1,9	2,9	4,8	56,7	33,7	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	,0	5,7	2,9	54,3	37,1	
	Menos de 3 anos	4,8	3,8	4,8	42,3	44,2	
	Entre 3 e 6 anos	1,0	,0	1,0	50,5	47,4	
	Máis de 6 anos	2,8	,9	4,6	45,9	45,9	
Participación en act. formativas	Si	2,8	2,8	4,7	42,5	47,2	4,28
	Non	2,0	2,4	2,8	49,6	43,3	4,30

A escola debe axudar á prevención de conflitos culturais (xenofobia, racismo,...)

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	88,2	11,8	,0	,0	,0	
	Entre 30 e 40 anos	86,8	10,3	,0	,0	2,9	
	Entre 41 e 50 anos	68,2	29,1	,0	,0	2,7	
	Máis de 50 anos	67,5	30,5	1,3	,0	,6	
Sexo	Feminino	72,6	24,5	,7	,0	2,2	1,35
	Masculino	74,4	25,6	,0	,0	,0	1,26
Titulación	Diplomatura	72,9	25,9	,8	,0	,4	1,29
	Licenciatura	73,9	21,6	,0	,0	4,5	1,40
Situación profesional	Propietaria/o Def.	72,0	25,2	,7	,0	2,1	
	Propietaria/o Prov.	73,5	26,5	,0	,0	,0	
	Interina/o	75,0	25,0	,0	,0	,0	
	Substituta/o	94,1	5,9	,0	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	77,6	19,0	1,7	,0	1,7	
	Ed. Primaria	67,4	29,8	7	,0	2,1	
	Especialista	75,3	24,7	,0	,0	,0	
	PT/AL/Ed. Musical	82,4	14,7	,0	,0	2,9	
Desempeño de cargo	Si	78,1	19,3	,9	,0	1,8	1,28
	Non	71,7	26,1	,4	,0	1,8	1,34
Ter alumnado inmigrante	Si	76,0	22,6	,7	,0	,7	1,27
	Non	65,3	30,6	,0	,0	4,2	1,47
Experiencia docente	Menos de 5 anos	89,4	10,6	,0	,0	,0	
	Entre 5 e 15 anos	75,4	22,8	,0	,0	1,8	
	Entre 16 e 30 anos	70,5	26,9	,0	,0	2,6	
	Máis de 30 anos	68,6	28,6	1,9	,0	1,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	62,9	37,1	,0	,0	,0	
	Menos de 3 anos	70,5	24,8	1,0	,0	3,8	
	Entre 3 e 6 anos	82,8	16,2	1,0	,0	,0	
	Máis de 6 anos	70,6	27,5	,0	,0	1,8	
Participación en act. formativas	Si	70,4	26,9	,9	,0	1,9	1,36
	Non	74,7	23,7	,0	,0	1,6	1,30

O profesor/a de apoio debe ser o responsábel da educación e instrución dos alumnos/as inmigrantes

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	2,9	5,9	50,0	41,2	
	Entre 30 e 40 anos	5,9	5,9	5,9	44,1	38,2	
	Entre 41 e 50 anos	,9	10,0	7,3	66,4	15,5	
	Máis de 50 anos	,7	9,5	10,8	56,8	22,3	
Sexo	Feminino	1,8	8,9	7,7	56,1	25,5	3,94
	Masculino	1,2	7,0	10,5	57,0	24,4	3,97
Titulación	Diplomatura	1,2	9,5	10,3	56,2	22,7	3,90
	Licenciatura	2,7	5,5	3,6	58,2	30,0	4,07
Situación profesional	Propietaria/o Def.	1,8	9,6	8,2	58,2	22,1	
	Propietaria/o Prov.	,0	4,1	6,1	53,1	36,7	
	Interina/o	,0	8,3	8,3	33,3	50,0	
	Substituta/o	5,9	,0	17,6	52,9	23,5	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	1,8	5,3	,0	64,9	26,1	
	Ed. Primaria	1,4	10,1	13,0	55,8	19,6	
	Especialista	2,4	8,4	9,6	53,0	26,5	
	PT/AL/Ed. Musical	,0	14,7	,0	52,9	32,4	
Desempeño de cargo	Si	1,8	8,9	5,4	59,8	24,1	3,96
	Non	1,8	7,6	8,9	54,9	26,8	3,97
Ter alumnado inmigrante	Si	1,1	7,7	7,3	59,0	24,9	3,99
	Non	4,2	6,9	9,7	51,4	27,8	3,92
Experiencia docente	Menos de 5 anos	2,1	,0	10,6	46,8	40,4	
	Entre 5 e 15 anos	1,8	8,8	3,5	52,6	33,3	
	Entre 16 e 30 anos	1,9	7,7	7,1	64,5	18,7	
	Máis de 30 anos	1,0	13,0	12,0	51,0	23,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	2,9	5,7	14,3	54,3	22,9	
	Menos de 3 anos	2,9	6,7	7,7	56,7	26,0	
	Entre 3 e 6 anos	1,1	6,3	6,3	65,3	21,1	
	Máis de 6 anos	,9	11,1	9,3	50,0	28,7	
Participación en act. formativas	Si	1,9	4,7	8,4	50,5	34,6	4,11
	Non	1,6	10,0	8,4	59,0	20,9	3,88

A escola debe empezar a educar para unha cidadanía intercultural

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	58,8	38,2	,0	,0	2,9	
	Entre 30 e 40 anos	64,7	32,4	,0	1,5	1,5	
	Entre 41 e 50 anos	43,6	44,5	4,5	6,4	,9	
	Máis de 50 anos	43,1	49,7	3,3	3,3	,7	
Sexo	Feminino	49,3	45,7	1,4	2,9	,7	1,60
	Masculino	46,5	38,4	7,0	5,8	2,3	1,79
Titulación	Diplomatura	47,6	47,2	2,4	2,4	,4	1,61
	Licenciatura	51,4	36,0	3,6	6,3	2,7	1,73
Situación profesional	Propietaria/o Def.	47,0	44,9	3,5	3,5	1,1	
	Propietaria/o Prov.	53,1	42,9	,0	4,1	,0	
	Interina/o	66,7	25,0	,0	8,3	,0	
	Substituta/o	58,8	35,3	,0	,0	5,9	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	56,9	36,2	1,7	5,2	,0	
	Ed. Primaria	46,4	48,6	2,9	1,4	,7	
	Especialista	50,6	42,4	3,5	2,4	1,2	
	PT/AL/Ed. Musical	38,2	50,0	,0	11,8	,0	
Desempeño de cargo	Si	50,9	40,4	2,6	5,3	,9	1,65
	Non	48,0	45,3	2,2	3,1	1,3	1,64
Ter alumnado inmigrante	Si	49,3	45,3	1,8	2,9	,7	1,60
	Non	50,0	37,5	4,2	5,6	2,8	1,74
Experiencia docente	Menos de 5 anos	61,7	34,0	,0	2,1	2,1	
	Entre 5 e 15 anos	57,9	36,8	,0	5,3	,0	
	Entre 16 e 30 anos	44,9	44,9	3,8	4,5	1,9	
	Máis de 30 anos	44,2	50,0	3,8	1,9	,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	42,9	45,7	5,7	5,7	,0	
	Menos de 3 anos	44,8	41,9	4,8	6,7	1,9	
	Entre 3 e 6 anos	54,1	42,9	1,0	2,0	,0	
	Máis de 6 anos	52,3	42,2	1,8	1,8	1,8	
Participación en act. formativas	Si	53,7	38,9	,9	5,6	,9	1,61
	Non	47,2	45,2	3,6	2,8	1,2	1,65

O fracaso escolar é moito máis frecuente que no alumnado autóctono

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	3,0	24,2	30,3	42,4	,0	
	Entre 30 e 40 anos	4,5	24,2	40,9	30,3	,0	
	Entre 41 e 50 anos	6,7	42,9	16,2	30,5	3,8	
	Máis de 50 anos	8,6	40,1	19,7	27,6	3,9	
Sexo	Feminino	6,7	33,6	24,3	33,2	2,2	2,91
	Masculino	7,1	44,7	22,4	22,4	3,5	2,71
Titulación	Diplomatura	7,4	35,4	25,5	30,0	1,6	2,83
	Licenciatura	4,8	40,0	20,0	29,5	5,7	2,91
Situación profesional	Propietaria/o Def.	7,2	39,7	20,9	28,5	3,6	
	Propietaria/o Prov.	2,0	20,4	34,7	42,9	,0	
	Interina/o	8,3	41,7	25,0	25,0	,0	
	Substituta/o	12,5	25,0	31,3	31,3	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	3,6	25,5	32,7	36,4	1,8	
	Ed. Primaria	8,6	39,3	16,4	31,4	4,3	
	Especialista	8,2	43,5	24,7	21,2	2,4	
	PT/AL/Ed. Musical	5,9	23,5	41,2	29,4	,0	
Desempeño de cargo	Si	8,1	36,0	23,4	29,7	2,7	2,83
	Non	5,9	38,4	23,3	30,1	2,3	2,84
Ter alumnado inmigrante	Si	7,4	38,2	22,1	29,0	3,3	2,83
	Non	5,7	31,4	27,1	34,3	1,4	2,94
Experiencia docente	Menos de 5 anos	4,3	26,1	34,8	34,8	,0	
	Entre 5 e 15 anos	1,8	25,0	41,1	32,1	,0	
	Entre 16 e 30 anos	9,3	40,0	14,7	30,7	5,3	
	Máis de 30 anos	6,8	42,7	22,3	26,2	1,9	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	5,9	32,4	35,3	26,5	,0	
	Menos de 3 anos	5,9	32,4	24,5	32,4	4,9	
	Entre 3 e 6 anos	5,2	37,1	22,7	34,0	1,0	
	Máis de 6 anos	9,3	43,0	20,6	25,2	1,9	
Participación en act. formativas	Si	5,7	35,2	28,6	27,6	2,9	2,87
	Non	7,3	37,0	21,1	31,7	2,8	2,86

O éxito escolar das minorías inmigrantes facilita a súa integración social

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	11,8	61,8	11,8	11,8	2,9	
	Entre 30 e 40 anos	23,5	54,4	19,1	1,5	1,5	
	Entre 41 e 50 anos	24,3	67,3	4,7	2,8	,9	
	Máis de 50 anos	30,3	61,3	4,5	3,2	,6	
Sexo	Feminino	24,7	62,2	8,0	4,4	,7	1,94
	Masculino	29,1	60,5	8,1	,0	2,3	1,86
Titulación	Diplomatura	26,0	61,0	8,1	4,1	,8	1,93
	Licenciatura	22,7	64,5	8,2	2,7	1,8	1,96
Situación profesional	Propietaria/o Def.	28,5	60,9	6,7	3,2	,7	
	Propietaria/o Prov.	8,2	71,4	14,3	4,1	2,0	
	Interina/o	25,0	58,3	8,3	8,3	,0	
	Substituta/o	29,4	47,1	11,8	5,9	5,9	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	19,6	71,4	7,1	,0	1,8	
	Ed. Primaria	30,3	59,2	5,6	4,2	,7	
	Especialista	25,9	56,5	11,8	5,9	,0	
	PT/AL/Ed. Musical	23,5	52,9	17,6	5,9	,0	
Desempeño de cargo	Si	26,8	58,9	8,0	4,5	1,8	
	Non	26,2	60,4	8,9	3,6	,9	
Ter alumnado inmigrante	Si	27,7	60,8	7,6	3,6	,4	1,96
	Non	19,7	63,4	11,3	1,4	4,2	1,92
Experiencia docente	Menos de 5 anos	14,9	59,6	14,9	8,5	2,1	1,88
	Entre 5 e 15 anos	17,5	59,6	19,3	1,8	1,8	2,07
	Entre 16 e 30 anos	27,9	64,3	5,2	1,9	,6	
	Máis de 30 anos	30,5	61,0	2,9	4,8	1,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	11,4	68,6	14,3	2,9	2,9	
	Menos de 3 anos	18,1	64,8	10,5	4,8	1,9	
	Entre 3 e 6 anos	27,6	59,2	9,2	3,1	1,0	
	Máis de 6 anos	34,3	59,3	3,7	2,8	,0	
Participación en act. formativas	Si	24,1	63,0	6,5	6,5	,0	1,95
	Non	26,7	60,6	8,8	2,4	1,6	1,92

Cando te dás conta de que estes alumnos/as fracasan, parcial ou totalmente, pensas que os alumnos/as inmigrantes teñen menos capacidade de aprendizaxe

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	3,0	3,0	,0	21,2	72,7	
	Entre 30 e 40 anos	,0	,0	1,6	22,2	76,2	
	Entre 41 e 50 anos	5,0	1,0	,0	41,0	53,0	
	Máis de 50 anos	,0	,0	1,4	46,9	51,7	
Sexo	Feminino	1,6	,4	1,2	39,4	57,5	4,51
	Masculino	2,4	1,2	,0	34,1	62,2	4,52
Titulación	Diplomatura	,0	,4	,9	38,7	60,0	4,58
	Licenciatura	4,9	1,0	1,0	35,0	58,3	4,41
Situación profesional	Propietaria/o Def.	1,9	,4	1,1	40,7	55,9	
	Propietaria/o Prov.	2,1	,0	,0	27,7	70,2	
	Interina/o	,0	9,1	,0	18,2	72,7	
	Substituta/o	,0	,0	,0	31,3	68,8	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	2,0	,0	2,0	37,3	58,8	
	Ed. Primaria	,0	,0	1,5	41,4	57,1	
	Especialista	,0	2,6	,0	35,9	61,5	
	PT/AL/Ed. Musical	6,3	,0	,0	37,5	56,3	
Desempeño de cargo	Si	1,9	,0	,9	34,3	63,0	4,56
	Non	1,9	,5	1,0	40,2	56,5	4,49
Ter alumnado inmigrante	Si	1,2	,8	,4	38,6	59,1	4,54
	Non	3,1	,0	3,1	33,8	60,0	4,48
Experiencia docente	Menos de 5 anos	2,2	,0	,0	24,4	73,3	
	Entre 5 e 15 anos	1,9	1,9	1,9	27,8	66,7	
	Entre 16 e 30 anos	2,8	,7	,0	39,9	56,6	
	Máis de 30 anos	,0	,0	2,1	47,9	50,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	3,0	,0	6,1	39,4	51,5	
	Menos de 3 anos	4,1	,0	,0	32,0	63,9	
	Entre 3 e 6 anos	,0	1,1	,0	38,5	60,4	
	Máis de 6 anos	,0	1,0	1,0	43,1	54,9	
Participación en act. formativas	Si	,0	,0	1,9	33,0	63,1	4,55
	Non	,0	,9	,9	39,8	57,1	4,50

Cando te dás conta de que estes alumnos/as fracasan, parcial ou totalmente, pensas que os alumnos/as non teñen unha preparación ou interese mínimos

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	3,0	21,2	12,1	36,4	27,3	
	Entre 30 e 40 anos	6,3	26,6	9,4	31,3	26,6	
	Entre 41 e 50 anos	2,9	34,6	9,6	40,4	12,5	
	Máis de 50 anos	4,9	28,5	11,1	41,7	13,9	
Sexo	Feminino	3,8	30,2	11,1	37,0	17,9	3,35
	Masculino	5,0	27,5	8,8	43,8	15,0	3,36
Titulación	Diplomatura	3,4	28,5	11,9	37,9	18,3	3,39
	Licenciatura	6,7	28,8	7,7	41,3	15,4	3,30
Situación profesional	Propietaria/o Def.	4,9	32,1	11,2	37,3	14,6	
	Propietaria/o Prov.	4,2	10,4	8,3	41,7	35,4	
	Interina/o	,0	54,5	,0	27,3	18,2	
	Substituta/o	,0	25,0	12,5	56,3	6,3	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	5,9	19,6	7,8	41,2	25,5	
	Ed. Primaria	3,6	27,5	13,8	39,9	15,2	
	Especialista	3,9	32,5	9,1	35,1	19,5	
	PT/AL/Ed. Musical	8,8	35,3	2,9	44,1	8,8	
Desempeño de cargo	Si	3,7	29,9	12,1	40,2	14,0	3,31
	Non	5,1	30,2	9,8	36,3	18,6	3,33
Ter alumnado inmigrante	Si	4,9	32,7	9,0	35,7	16,7	3,27
	Non	1,5	17,9	14,9	44,8	20,9	3,66
Experiencia docente	Menos de 5 anos	4,4	17,8	8,9	46,7	22,2	
	Entre 5 e 15 anos	5,5	32,7	7,3	32,7	21,8	
	Entre 16 e 30 anos	2,7	32,7	8,8	39,5	40,7	
	Máis de 30 anos	6,2	27,8	15,5	37,1	13,4	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	2,9	20,6	11,8	50,0	14,7	
	Menos de 3 anos	4,0	27,3	10,1	38,4	20,2	
	Entre 3 e 6 anos	3,2	29,8	10,6	39,4	17,0	
	Máis de 6 anos	5,9	34,7	8,9	33,7	16,8	
Participación en act. formativas	Si	5,9	24,5	10,8	42,2	16,7	3,39
	Non	3,8	31,1	9,7	37,8	17,6	3,34

Cando te dás conta de que estes alumnos/as fracasan, parcial ou totalmente, pensas que os pais non teñen interese pola escolaridade dos seus fillos/as, ou non saben axudalos educativamente

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	6,1	27,3	12,1	45,5	9,1	
	Entre 30 e 40 anos	4,5	24,2	13,6	27,3	30,3	
	Entre 41 e 50 anos	4,9	28,2	22,3	36,9	7,8	
	Máis de 50 anos	5,0	22,9	12,1	46,4	13,6	
Sexo	Feminino	5,0	23,9	13,5	42,5	15,1	3,39
	Masculino	5,0	27,5	22,5	31,3	13,8	3,21
Titulación	Diplomatura	6,0	22,4	14,2	40,9	16,4	3,39
	Licenciatura	2,9	29,8	19,2	37,5	10,6	3,23
Situación profesional	Propietaria/o Def.	5,3	25,8	15,9	39,8	13,3	
	Propietaria/o Prov.	2,0	20,4	14,3	34,7	28,6	
	Interina/o	9,1	36,4	18,2	27,3	9,1	
	Substituta/o	6,3	25,0	12,5	56,3	,0	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	9,1	21,8	7,3	43,6	18,2	
	Ed. Primaria	4,6	24,4	14,5	40,5	16,0	
	Especialista	5,2	29,9	20,8	31,2	13,0	
	PT/AL/Ed. Musical	2,9	14,7	8,8	61,8	11,8	
Desempeño de cargo	Si	6,4	28,2	19,1	33,6	12,7	3,18
	Non	4,3	24,5	13,5	42,3	15,4	3,40
Ter alumnado inmigrante	Si	5,0	26,6	13,1	40,9	14,3	3,33
	Non	4,4	22,1	20,6	36,8	16,2	3,38
Experiencia docente	Menos de 5 anos	4,4	28,9	11,1	48,9	6,7	
	Entre 5 e 15 anos	3,6	20,0	16,4	29,1	30,9	
	Entre 16 e 30 anos	4,8	27,4	18,5	37,0	12,3	
	Máis de 30 anos	6,3	23,2	12,6	45,3	12,6	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	6,1	18,2	18,2	45,5	12,1	
	Menos de 3 anos	4,0	23,8	15,8	39,6	16,8	
	Entre 3 e 6 anos	7,6	16,3	17,4	42,4	16,3	
	Máis de 6 anos	4,0	33,3	12,1	37,4	13,1	
Participación en act. formativas	Si	3,0	25,0	17,0	45,0	10,0	3,34
	Non	5,5	24,9	14,8	38,0	16,9	3,36

A integración social das familias inmigrantes é fundamental para a integración escolar dos seus fillos/as

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	47,1	44,1	2,9	5,9	,0	
	Entre 30 e 40 anos	41,8	53,7	1,5	3,0	,0	
	Entre 41 e 50 anos	38,5	56,9	2,8	,0	1,8	
	Máis de 50 anos	36,4	60,4	1,3	,0	1,9	
Sexo	Feminino	36,4	59,3	1,5	1,5	1,5	1,72
	Masculino	11,1	48,8	3,5	,0	1,2	1,60
Titulación	Diplomatura	37,4	59,8	1,2	,8	,8	1,68
	Licenciatura	41,8	50,0	3,6	1,8	2,7	1,74
Situación profesional	Propietaria/o Def.	38,9	56,1	2,5	,7	1,8	
	Propietaria/o Prov.	30,6	65,3	,0	4,1	,0	
	Interina/o	66,7	33,3	,0	,0	,0	
	Substituta/o	50,0	50,0	,0	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	35,1	63,2	,0	1,8	,0	
	Ed. Primaria	41,1	56,7	,7	,7	,7	
	Especialista	42,4	54,1	1,2	1,2	1,2	
	PT/AL/Ed. Musical	41,2	50,0	2,8	2,9	2,9	
Desempeño de cargo	Si	44,6	50,0	1,8	1,8	1,8	1,66
	Non	37,2	59,7	1,3	,9	,9	1,69
Ter alumnado inmigrante	Si	40,4	56,0	1,8	1,1	,7	1,66
	Non	34,7	59,7	1,4	1,4	2,8	1,78
Experiencia docente	Menos de 5 anos	45,7	50,0	,0	4,3	,0	
	Entre 5 e 15 anos	35,1	59,6	1,8	3,5	,0	
	Entre 16 e 30 anos	39,7	55,8	2,6	,0	1,9	
	Máis de 30 anos	36,5	59,6	1,9	,0	1,9	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	22,9	71,4	2,9	2,9	,0	
	Menos de 3 anos	35,2	55,2	3,8	2,9	2,9	
	Entre 3 e 6 anos	41,4	55,6	2,0	,0	1,0	
	Máis de 6 anos	43,9	55,1	,0	,0	,9	
Participación en act. formativas	Si	39,8	55,6	3,7	,0	,9	1,67
	Non	39,4	56,6	,8	1,6	1,6	1,69

Resúltame máis agradábel tratar cos pais dos alumnos/as da miña cultura

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	,0	35,3	26,5	38,2	
	Entre 30 e 40 anos	2,9	4,3	27,5	24,6	40,6	
	Entre 41 e 50 anos	,9	3,7	38,3	36,4	20,6	
	Máis de 50 anos	,6	5,2	42,9	29,9	21,4	
Sexo	Feminino	1,1	4,3	35,0	30,7	28,9	3,82
	Masculino	1,2	3,6	47,6	28,6	19,0	3,61
Titulación	Diplomatura	1,2	3,7	37,1	29,8	28,2	3,80
	Licenciatura	,9	5,4	37,8	33,3	22,5	3,71
Situación profesional	Propietaria/o Def.	1,1	3,9	40,5	32,0	22,5	
	Propietaria/o Prov.	2,0	4,1	26,5	26,5	40,8	
	Interina/o	,0	8,3	25,0	16,7	50,0	
	Substituta/o	,0	,0	35,3	29,4	35,3	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	1,7	6,9	32,8	34,5	24,1	
	Ed. Primaria	,7	3,5	38,3	24,8	32,6	
	Especialista	2,4	4,8	38,6	31,3	22,9	
	PT/AL/Ed. Musical	,0	5,9	29,4	38,2	26,5	
Desempeño de cargo	Si	,0	3,6	40,5	31,5	24,3	3,77
	Non	1,3	4,4	35,8	30,5	27,9	3,79
Ter alumnado inmigrante	Si	1,1	3,2	36,8	31,0	27,8	3,81
	Non	1,4	6,9	38,9	30,6	22,2	3,65
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	4,3	27,7	29,8	38,3	
	Entre 5 e 15 anos	1,7	5,2	29,3	27,6	36,2	
	Entre 16 e 30 anos	1,9	2,6	38,3	35,1	22,1	
	Máis de 30 anos	,0	5,8	47,1	25,0	22,1	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	2,9	11,4	40,0	28,6	17,1	
	Menos de 3 anos	,9	7,5	36,4	23,4	31,8	
	Entre 3 e 6 anos	1,0	1,0	32,3	37,4	28,3	
	Máis de 6 anos	1,0	1,9	41,9	31,4	23,8	
Participación en act. formativas	Si	,0	5,6	37,4	34,6	22,4	3,74
	Non	1,6	3,6	38,1	28,2	28,6	3,79

As expectativas dos pais inmigrantes na educación dos fillos/as son superiores ás dos pais autóctonos

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	,0	44,1	44,1	11,8	
	Entre 30 e 40 anos	1,5	4,5	43,3	35,8	14,9	
	Entre 41 e 50 anos	1,9	3,8	31,4	57,1	5,7	
	Máis de 50 anos	2,6	3,9	23,7	57,9	11,8	
Sexo	Feminino	1,8	3,0	32,1	52,4	10,7	3,67
	Masculino	2,4	6,0	31,0	52,4	8,3	3,58
Titulación	Diplomatura	1,7	3,7	32,4	52,7	9,5	3,65
	Licenciatura	2,8	2,8	32,1	49,5	12,8	3,67
Situación profesional	Propietaria/o Def.	2,5	4,3	28,1	55,0	10,1	
	Propietaria/o Prov.	,0	2,0	46,9	38,8	12,2	
	Interina/o	,0	,0	41,7	41,7	16,7	
	Substituta/o	,0	,0	41,2	47,1	11,8	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	1,8	5,3	40,4	42,1	10,5	
	Ed. Primaria	2,9	3,6	23,9	58,0	11,6	
	Especialista	,0	2,4	30,1	55,4	12,0	
	PT/AL/Ed. Musical	2,9	5,9	41,2	41,2	8,8	
Desempeño de cargo	Si	2,8	5,5	27,5	52,3	11,9	3,65
	Non	1,8	2,7	33,3	52,3	9,9	3,66
Ter alumnado inmigrante	Si	1,1	4,0	27,8	55,3	11,7	3,73
	Non	4,3	2,9	41,4	42,9	8,6	3,49
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	,0	44,7	46,8	8,5	
	Entre 5 e 15 anos	1,8	7,0	40,4	36,8	14,0	
	Entre 16 e 30 anos	1,3	4,0	27,3	58,0	9,3	
	Máis de 30 anos	3,9	2,9	27,2	54,4	11,7	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	,0	,0	47,1	47,1	5,9	
	Menos de 3 anos	3,8	2,9	33,7	48,1	11,5	
	Entre 3 e 6 anos	1,0	6,1	30,6	54,1	8,2	
	Máis de 6 anos	1,0	3,8	24,0	57,7	13,5	
Participación en act. formativas	Si	,9	2,8	30,2	50,9	15,1	3,76
	Non	2,4	4,0	31,5	53,2	8,9	3,62

A participación dos pais inmigrantes na escola é semellante á dos pais autóctonos

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
	Menos de 30 anos	3,0	39,4	30,3	24,2	3,0	
	Entre 30 e 40 anos	3,0	31,3	35,8	28,4	1,5	
	Entre 41 e 50 anos	4,9	34,0	28,2	29,1	3,9	
	Máis de 50 anos	4,5	35,7	17,5	34,4	7,8	
Sexo	Feminino	4,1	35,3	25,3	32,0	3,3	2,95
	Masculino	3,5	32,9	25,9	27,1	10,6	3,08
Titulación	Diplomatura	3,7	35,7	23,2	32,8	4,6	2,99
	Licenciatura	5,6	32,4	28,7	26,9	6,5	2,96
Situación profesional	Propietaria/o Def.	4,7	33,3	24,0	31,9	6,1	
	Propietaria/o Prov.	2,1	48,9	23,4	25,5	,0	
	Interina/o	,0	25,0	25,0	41,7	8,3	
	Substituta/o	5,9	23,5	52,9	17,6	,0	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	,0	42,9	26,8	28,6	1,8	
	Ed. Primaria	5,1	37,2	21,9	29,9	5,8	
	Especialista	6,0	20,2	32,1	35,7	6,0	
	PT/AL/Ed. Musical	2,9	50,0	14,7	26,5	5,9	
Desempeño de cargo	Si	4,5	29,1	26,4	33,6	6,4	3,08
	Non	2,7	38,5	24,4	29,4	5,0	2,95
Ter alumnado inmigrante	Si	4,3	36,2	25,0	29,0	5,4	2,95
	Non	4,4	27,9	25,0	38,2	4,4	3,10
Experiencia docente	Menos de 5 anos	2,2	33,3	37,8	22,2	4,4	
	Entre 5 e 15 anos	3,4	34,5	31,0	29,3	1,7	
	Entre 16 e 30 anos	6,7	32,2	22,1	33,6	5,4	
	Máis de 30 anos	1,9	38,5	21,2	31,7	6,7	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	,0	26,7	40,0	26,7	6,7	
	Menos de 3 anos	6,7	30,5	27,6	33,3	1,9	
	Entre 3 e 6 anos	4,1	39,8	29,6	24,5	2,0	
	Máis de 6 anos	1,9	38,7	16,0	33,0	10,4	
Participación en act. formativas	Si	2,8	31,8	20,6	40,2	4,7	3,12
	Non	4,9	36,3	26,9	26,5	5,3	2,91

Sería oportuno organizar “Escolas de pais de nenos/as inmigrantes” para mellorar a integración escolar dos seus fillos/as

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	26,5	52,9	8,8	11,8	,0	
	Entre 30 e 40 anos	13,2	45,6	29,4	5,9	5,9	
	Entre 41 e 50 anos	14,7	51,4	15,6	15,6	2,8	
	Máis de 50 anos	15,3	54,7	20,7	5,3	4,0	
Sexo	Feminino	15,4	53,7	17,3	8,8	4,8	2,34
	Masculino	17,4	44,2	27,9	10,5	,0	2,31
Titulación	Diplomatura	13,7	53,9	21,2	8,3	2,9	2,33
	Licenciatura	19,6	45,5	17,9	11,6	5,4	2,38
Situación profesional	Propietaria/o Def.	15,2	52,1	19,9	9,2	3,5	
	Propietaria/o Prov.	14,6	54,2	16,7	10,4	4,2	
	Interina/o	33,3	16,7	41,7	8,3	,0	
	Substituta/o	17,6	58,8	11,8	5,9	5,9	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	14,0	57,9	15,8	8,8	3,5	
	Ed. Primaria	11,5	52,5	22,3	7,9	5,8	
	Especialista	15,5	58,3	16,7	8,3	1,2	
	PT/AL/Ed. Musical	24,2	36,4	27,3	12,1	,0	
Desempeño de cargo	Si	21,4	48,2	15,2	13,4	1,8	2,26
	Non	13,5	52,5	22,4	7,6	4,0	2,36
Ter alumnado inmigrante	Si	15,7	51,1	20,8	9,5	2,9	2,33
	Non	16,7	55,6	16,7	4,2	6,9	2,29
Experiencia docente	Menos de 5 anos	17,4	52,2	19,6	6,5	4,3	
	Entre 5 e 15 anos	15,5	46,6	25,9	10,3	1,7	
	Entre 16 e 30 anos	14,1	52,6	16,0	12,8	4,5	
	Máis de 30 anos	18,0	53,0	22,0	4,0	3,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	14,3	62,9	8,6	11,4	2,9	
	Menos de 3 anos	10,5	49,5	23,8	11,4	4,8	
	Entre 3 e 6 anos	14,4	49,5	24,7	6,2	5,2	
	Máis de 6 anos	23,6	48,1	17,0	9,4	1,9	
Participación en act. formativas	Si	21,9	50,5	15,2	11,4	1,0	2,19
	Non	13,1	52,4	21,4	8,3	4,8	2,39

A Administración debe destinar recursos humanos e materiais para facilitar a integración das familias inmigrantes

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	32,4	55,9	5,9	5,9	,0	
	Entre 30 e 40 anos	36,2	47,8	10,1	2,9	2,9	
	Entre 41 e 50 anos	25,2	61,7	9,3	1,9	1,9	
	Máis de 50 anos	32,0	54,7	7,3	4,7	1,3	
Sexo	Feminino	28,3	55,9	8,8	4,8	2,2	1,97
	Masculino	40,0	52,9	7,1	,0	,0	1,67
Titulación	Diplomatura	29,8	58,3	6,6	5,0	,4	1,88
	Licenciatura	31,8	50,0	12,7	,9	4,5	1,96
Situación profesional	Propietaria/o Def.	29,6	56,1	9,3	3,2	1,8	
	Propietaria/o Prov.	32,7	57,1	6,1	2,0	2,0	
	Interina/o	50,0	41,7	,0	8,3	,0	
	Substituta/o	35,3	47,1	5,9	11,8	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	21,1	64,9	8,8	5,3	,0	
	Ed. Primaria	32,6	52,2	9,4	4,3	1,4	
	Especialista	31,0	58,3	4,8	2,4	3,6	
	PT/AL/Ed. Musical	23,5	58,8	11,8	5,9	,0	
Desempeño de cargo	Si	34,5	56,4	5,5	2,7	,9	1,79
	Non	29,8	55,1	9,3	4,0	1,8	1,93
Ter alumnado inmigrante	Si	31,6	53,8	8,7	4,4	1,5	1,90
	Non	28,2	62,0	5,6	1,4	2,8	1,89
Experiencia docente	Menos de 5 anos	34,0	48,9	8,5	6,4	2,1	
	Entre 5 e 15 anos	36,2	50,0	10,3	3,4	,0	
	Entre 16 e 30 anos	27,9	59,1	7,8	1,9	3,2	
	Máis de 30 anos	31,0	56,0	8,0	5,0	,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	25,7	65,7	5,7	2,9	,0	
	Menos de 3 anos	25,0	55,8	11,5	4,8	2,9	
	Entre 3 e 6 anos	28,9	60,8	6,2	3,1	1,0	
	Máis de 6 anos	43,0	43,0	8,4	3,7	1,9	
Participación en act. formativas	Si	38,0	47,2	6,5	5,6	2,8	1,88
	Non	28,2	59,3	8,5	2,8	1,2	1,90

Os inmigrantes constitúen un grave problema social que afecta á educación

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	11,8	11,8	29,4	47,1	
	Entre 30 e 40 anos	1,5	14,9	11,9	32,8	38,8	
	Entre 41 e 50 anos	,0	17,8	11,2	53,3	17,8	
	Máis de 50 anos	2,1	15,4	16,1	46,9	19,6	
Sexo	Feminino	,8	15,6	12,2	46,8	24,7	3,79
	Masculino	2,3	16,3	17,4	36,0	27,9	3,71
Titulación	Diplomatura	1,7	15,3	14,5	46,8	21,7	3,71
	Licenciatura	,0	16,5	11,9	37,6	33,9	3,89
Situación profesional	Propietaria/o Def.	1,5	17,3	14,0	46,0	21,3	
	Propietaria/o Prov.	,0	10,2	8,2	40,8	40,8	
	Interina/o	,0	9,1	9,1	45,5	36,4	
	Substituta/o	,0	5,9	23,5	29,4	41,2	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	1,8	17,5	8,8	45,6	26,3	
	Ed. Primaria	,8	15,8	12,8	50,4	20,3	
	Especialista	2,4	14,3	19,0	40,5	23,8	
	PT/AL/Ed. Musical	,0	19,4	6,5	41,9	32,3	
Desempeño de cargo	Si	,0	14,4	11,7	46,8	27,0	3,86
	Non	1,9	15,8	14,0	43,7	24,7	3,73
Ter alumnado inmigrante	Si	1,1	16,2	12,1	44,9	25,7	3,78
	Non	1,4	11,3	16,9	45,1	25,4	3,82
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	8,5	10,6	38,3	42,6	
	Entre 5 e 15 anos	,0	14,5	14,5	38,2	32,7	
	Entre 16 e 30 anos	1,3	17,2	12,6	45,0	23,8	
	Máis de 30 anos	2,1	17,5	15,5	50,5	14,4	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	2,9	11,8	20,6	47,1	17,6	
	Menos de 3 anos	1,0	17,1	15,2	36,2	30,5	
	Entre 3 e 6 anos	1,1	15,2	13,0	47,8	22,8	
	Máis de 6 anos	1,0	18,6	10,8	44,1	25,5	
Participación en act. formativas	Si	,0	17,5	16,5	38,8	27,2	3,76
	Non	1,6	14,8	11,9	46,7	25,0	3,79

Sería necesario respetar na sociedade e na escola os valores doutras culturas minoritarias

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	44,1	52,9	,0	,0	2,9	
	Entre 30 e 40 anos	39,4	54,5	4,5	1,5	,0	
	Entre 41 e 50 anos	27,5	66,1	1,8	3,7	,9	
	Máis de 50 anos	20,7	70,0	6,0	3,3	,0	
Sexo	Feminino	28,0	64,6	3,3	3,3	,7	1,84
	Masculino	30,6	62,4	5,9	1,2	,0	1,78
Titulación	Diplomatura	24,9	68,5	3,7	2,5	,4	1,85
	Licenciatura	37,3	53,6	4,5	3,6	,9	1,77
Situación profesional	Propietaria/o Def.	25,3	66,9	4,6	2,8	,4	
	Propietaria/o Prov.	35,4	60,4	,0	2,1	2,1	
	Interina/o	54,5	36,4	9,1	,0	,0	
	Substituta/o	47,1	47,1	,0	5,9	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	22,4	70,7	1,7	5,2	,0	
	Ed. Primaria	25,5	67,4	5,7	1,4	,0	
	Especialista	34,1	62,2	1,2	1,2	1,2	
	PT/AL/Ed. Musical	32,3	54,8	6,5	6,5	,0	
Desempeño de cargo	Si	28,1	63,2	6,1	2,6	,0	1,83
	Non	29,2	64,4	2,7	2,7	,9	1,82
Ter alumnado inmigrante	Si	29,4	63,2	4,4	2,6	,4	1,81
	Non	27,8	66,7	1,4	2,8	1,4	1,83
Experiencia docente	Menos de 5 anos	45,7	50,0	,0	2,2	2,2	
	Entre 5 e 15 anos	29,1	63,6	5,5	1,8	,0	
	Entre 16 e 30 anos	27,7	65,8	2,6	3,2	,6	
	Máis de 30 anos	20,6	69,6	6,9	2,9	,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	20,0	77,1	2,9	,0	,0	
	Menos de 3 anos	27,9	63,5	1,9	4,8	1,9	
	Entre 3 e 6 anos	29,2	61,5	5,2	4,2	,0	
	Máis de 6 anos	32,1	63,2	3,8	,9	,0	
Participación en act. formativas	Si	31,7	61,5	1,9	3,8	1,0	1,81
	Non	27,5	64,9	4,8	2,4	,4	1,83

O problema non é ser inmigrante, senón a precariedade económica

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	29,4	23,5	38,2	8,8	
	Entre 30 e 40 anos	10,4	34,3	23,9	22,4	9,0	
	Entre 41 e 50 anos	8,3	49,1	18,5	22,2	1,9	
	Máis de 50 anos	13,6	46,9	16,3	17,7	5,4	
Sexo	Feminino	10,9	40,8	19,1	23,2	6,0	2,73
	Masculino	8,1	50,0	19,8	18,6	3,5	2,59
Titulación	Diplomatura	7,6	42,9	21,4	22,3	5,9	2,76
	Licenciatura	13,6	44,5	15,5	21,8	4,5	2,59
Situación profesional	Propietaria/o Def.	11,2	45,8	17,7	20,2	5,1	
	Propietaria/o Prov.	6,1	34,7	22,4	30,6	6,1	
	Interina/o	18,2	45,5	18,2	,0	18,2	
	Substituta/o	,0	29,4	35,3	35,3	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	7,1	35,7	21,4	28,6	7,1	
	Ed. Primaria	15,0	44,3	17,1	20,0	3,6	
	Especialista	2,4	41,5	22,0	26,8	7,3	
	PT/AL/Ed. Musical	16,1	41,9	19,4	16,1	6,5	
Desempeño de cargo	Si	8,9	46,4	17,0	21,4	6,3	2,70
	Non	11,0	41,1	20,1	22,4	5,5	2,70
Ter alumnado inmigrante	Si	9,6	44,8	16,7	22,2	6,7	2,71
	Non	14,1	39,4	29,6	16,9	,0	2,49
Experiencia docente	Menos de 5 anos	2,1	29,8	25,5	36,2	6,4	
	Entre 5 e 15 anos	5,5	30,9	27,3	25,5	10,9	
	Entre 16 e 30 anos	12,3	47,1	16,1	21,3	3,2	
	Máis de 30 anos	13,3	51,0	16,3	14,3	5,1	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	2,9	34,3	34,3	28,6	,0	
	Menos de 3 anos	5,8	38,5	20,2	28,8	6,7	
	Entre 3 e 6 anos	14,9	42,6	20,2	17,0	5,3	
	Máis de 6 anos	14,3	49,5	11,4	20,0	4,8	
Participación en act. formativas	Si	8,7	43,7	20,9	19,4	7,8	2,74
	Non	10,8	42,6	18,9	23,3	4,4	2,68

O incremento da delincuencia, a marxinalidade e o tráfico de drogas están directamente relacionados coa entrada de inmigrantes no país

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	17,6	23,5	47,1	11,8	
	Entre 30 e 40 anos	4,5	11,9	22,4	28,4	32,8	
	Entre 41 e 50 anos	,9	12,1	30,8	41,1	15,0	
	Máis de 50 anos	4,0	14,8	18,1	45,6	17,4	
Sexo	Feminino	2,6	13,8	23,0	41,6	19,0	3,61
	Masculino	3,5	12,9	24,7	40,0	18,8	3,58
Titulación	Diplomatura	3,8	13,4	24,3	42,3	16,3	3,54
	Licenciatura	,9	14,5	21,8	36,4	26,4	3,73
Situación profesional	Propietaria/o Def.	3,6	13,3	23,7	41,0	18,3	
	Propietaria/o Prov.	,0	12,2	20,4	44,9	22,4	
	Interina/o	,0	27,3	,0	45,5	27,3	
	Substituta/o	,0	11,8	41,2	29,4	17,6	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	3,5	12,3	24,6	43,9	15,8	
	Ed. Primaria	2,8	16,3	24,1	41,1	15,6	
	Especialista	4,8	16,7	26,2	31,0	21,4	
	PT/AL/Ed. Musical	,0	3,3	16,7	50,0	30,0	
Desempeño de cargo	Si	2,7	10,8	20,7	49,5	16,2	3,66
	Non	3,2	14,5	24,0	38,0	20,4	3,58
Ter alumnado inmigrante	Si	2,9	13,2	22,1	41,5	20,2	3,63
	Non	1,4	15,3	27,8	41,7	13,9	3,51
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	12,8	27,7	40,4	19,1	
	Entre 5 e 15 anos	3,6	10,9	20,0	34,5	30,9	
	Entre 16 e 30 anos	1,9	13,6	24,7	42,2	17,5	
	Máis de 30 anos	5,0	15,0	21,0	44,0	15,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	2,9	20,6	32,4	35,3	8,8	
	Menos de 3 anos	1,9	13,5	24,0	43,3	17,3	
	Entre 3 e 6 anos	5,2	12,5	25,0	37,5	19,8	
	Máis de 6 anos	1,9	13,3	19,0	41,9	23,8	
Participación en act. formativas	Si	2,0	10,8	21,6	44,1	21,6	3,73
	Non	3,2	14,7	24,3	39,4	18,3	3,55

Coido que os valores da nosa cultura son superiores aos que amosan as persoas inmigrantes

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	8,8	8,8	29,4	52,9	
	Entre 30 e 40 anos	,0	3,0	10,4	32,8	53,7	
	Entre 41 e 50 anos	,9	1,8	11,0	47,7	38,5	
	Máis de 50 anos	2,6	2,6	13,8	54,6	26,3	
Sexo	Feminino	,7	2,2	11,7	46,9	38,5	4,20
	Masculino	3,5	5,8	12,8	43,0	34,9	4,00
Titulación	Diplomatura	1,2	3,3	11,9	48,1	35,4	4,13
	Licenciatura	1,8	2,7	11,7	39,6	44,1	4,22
Situación profesional	Propietaria/o Def.	1,8	2,1	12,0	49,1	35,0	
	Propietaria/o Prov.	,0	4,1	12,2	34,7	49,0	
	Interina/o	,0	,0	18,2	18,2	63,6	
	Substituta/o	,0	11,8	,0	52,9	35,3	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	,0	1,7	13,8	46,6	37,9	
	Ed. Primaria	1,4	3,5	12,1	49,6	33,3	
	Especialista	1,2	3,5	14,1	41,2	40,0	
	PT/AL/Ed. Musical	,0	3,2	9,7	35,5	51,6	
Desempeño de cargo	Si	,9	4,4	11,4	46,5	36,8	4,14
	Non	1,8	2,7	12,6	44,1	38,7	4,15
Ter alumnado inmigrante	Si	1,5	3,3	11,3	44,7	39,3	4,17
	Non	1,4	2,8	12,5	48,6	34,7	4,13
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	6,4	6,4	38,3	48,9	
	Entre 5 e 15 anos	,0	1,8	14,5	32,7	50,9	
	Entre 16 e 30 anos	1,9	1,9	12,2	44,9	39,1	
	Máis de 30 anos	1,9	3,9	12,6	58,3	23,3	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	,0	2,9	14,3	60,0	22,9	
	Menos de 3 anos	1,0	6,7	10,5	42,9	39,0	
	Entre 3 e 6 anos	,0	2,1	11,3	46,4	40,2	
	Máis de 6 anos	2,8	0,9	15,0	42,1	39,3	
Participación en act. formativas	Si	1,0	3,8	9,5	44,8	41,0	4,21
	Non	1,6	2,4	12,7	46,4	36,9	4,15

Os inmigrantes son unha ameaza para o emprego dos galegos

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	8,8	8,8	32,4	50,0	
	Entre 30 e 40 anos	1,5	1,5	4,5	34,3	58,2	
	Entre 41 e 50 anos	,9	2,8	11,9	45,0	39,4	
	Máis de 50 anos	1,3	2,7	14,1	51,0	30,9	
Sexo	Feminino	1,5	3,0	11,9	42,6	41,1	4,19
	Masculino	,0	3,5	9,3	48,8	38,4	4,22
Titulación	Diplomatura	,4	3,8	12,1	46,7	37,1	4,16
	Licenciatura	2,7	1,8	9,9	37,8	47,7	4,26
Situación profesional	Propietaria/o Def.	1,1	2,9	11,8	45,4	38,9	
	Propietaria/o Prov.	2,0	6,1	6,1	42,9	42,9	
	Interina/o	,0	,0	18,2	45,5	36,4	
	Substituta/o	,0	,0	5,9	29,4	64,7	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	1,7	1,7	8,6	55,2	32,8	
	Ed. Primaria	,0	4,3	13,0	43,5	39,1	
	Especialista	,0	4,7	14,1	38,8	42,4	
	PT/AL/Ed. Musical	,0	,0	6,5	38,7	54,8	
Desempeño de cargo	Si	,0	2,6	7,9	46,5	43,0	4,30
	Non	1,4	3,2	13,2	42,0	40,2	4,16
Ter alumnado inmigrante	Si	,7	2,9	10,3	43,4	42,6	4,24
	Non	1,4	4,2	13,9	44,4	36,1	4,10
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	6,4	6,4	31,9	55,3	
	Entre 5 e 15 anos	1,8	1,8	5,5	38,2	52,7	
	Entre 16 e 30 anos	,6	1,9	10,3	48,7	38,5	
	Máis de 30 anos	2,0	4,0	18,0	46,0	30,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	2,9	2,9	17,1	51,4	25,7	
	Menos de 3 anos	1,0	4,8	7,7	40,4	46,2	
	Entre 3 e 6 anos	,0	2,1	11,5	45,8	40,6	
	Máis de 6 anos	1,9	2,8	13,2	41,5	46,6	
Participación en act. formativas	Si	1,0	3,8	9,5	42,9	42,9	4,23
	Non	1,2	2,4	12,0	44,2	40,2	4,20

O incremento da diversidade cultural que aporta a presenza de nenas e nenos de orixe inmigrante na aula, trae consigo: Baixa o nivel académico xeral

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	8,8	23,5	35,3	32,4	
	Entre 30 e 40 anos	1,5	12,3	15,4	47,7	23,1	
	Entre 41 e 50 anos	3,7	12,1	21,5	47,7	15,0	
	Máis de 50 anos	2,7	14,2	20,3	48,0	14,9	
Sexo	Feminino	2,3	11,3	21,1	47,4	18,0	3,68
	Masculino	3,5	17,6	17,6	42,4	18,8	3,55
Titulación	Diplomatura	2,5	13,5	19,8	47,3	16,9	3,62
	Licenciatura	2,7	11,8	18,2	46,4	20,9	3,71
Situación profesional	Propietaria/o Def.	2,9	13,4	21,4	47,5	14,9	
	Propietaria/o Prov.	2,1	8,3	16,7	47,9	25,0	
	Interina/o	,0	18,2	,0	27,3	54,5	
	Substituta/o	,0	5,9	23,5	41,2	29,4	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	,0	9,3	16,7	59,3	14,8	
	Ed. Primaria	2,2	13,9	23,4	42,3	18,2	
	Especialista	4,7	17,6	16,5	44,7	16,5	
	PT/AL/Ed. Musical	,0	9,7	19,4	45,2	25,8	
Desempeño de cargo	Si	1,8	12,3	18,4	47,4	20,2	3,72
	Non	2,3	12,6	21,0	45,8	18,2	3,65
Ter alumnado inmigrante	Si	2,2	14,2	19,4	45,5	18,7	3,64
	Non	1,4	8,5	22,5	47,9	19,7	3,76
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	4,3	21,3	44,7	29,8	
	Entre 5 e 15 anos	1,9	11,3	17,0	50,9	18,9	
	Entre 16 e 30 anos	3,9	12,4	18,3	48,4	17,0	
	Máis de 30 anos	2,0	18,0	24,0	42,0	14,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	2,9	11,8	32,4	38,2	14,7	
	Menos de 3 anos	1,0	11,5	17,3	53,8	16,3	
	Entre 3 e 6 anos	,0	16,0	18,1	45,7	20,2	
	Máis de 6 anos	5,8	13,5	19,2	43,3	18,3	
Participación en act. formativas	Si	2,9	12,5	15,4	55,8	13,5	3,64
	Non	2,4	12,7	21,6	42,9	20,4	3,66

O incremento da diversidade cultural que aporta a presenza de nenas e nenos de orixe inmigrante na aula, trae consigo: Ten favorecido experiencias de aprendizaxe innovadoras e que se traballen contidos máis variados e atractivos

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	30,3	57,6	6,1	6,1	,0	
	Entre 30 e 40 anos	22,4	61,2	10,4	6,0	,0	
	Entre 41 e 50 anos	9,3	60,2	23,1	7,4	,0	
	Máis de 50 anos	7,4	59,7	26,2	4,7	2,0	
Sexo	Feminino	13,4	61,0	19,0	6,3	,4	2,19
	Masculino	11,8	55,3	25,9	4,7	2,4	2,31
Titulación	Diplomatura	10,5	60,1	21,8	6,3	1,3	2,28
	Licenciatura	18,0	61,3	16,2	4,5	,0	2,07
Situación profesional	Propietaria/o Def.	10,0	59,9	22,9	6,1	1,1	
	Propietaria/o Prov.	16,7	64,6	14,6	4,2	,0	
	Interina/o	45,5	27,3	18,2	9,1	,0	
	Substituta/o	29,4	64,7	,0	5,9	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	17,9	66,1	8,9	7,1	,0	
	Ed. Primaria	11,6	58,7	21,7	6,5	1,4	
	Especialista	9,4	56,5	27,1	5,9	1,2	
	PT/AL/Ed. Musical	22,6	54,8	22,6	,0	,0	
Desempeño de cargo	Si	12,4	65,5	20,4	1,8	,0	2,12
	Non	13,3	56,9	20,2	8,3	1,4	2,28
Ter alumnado inmigrante	Si	12,5	58,7	21,4	6,3	1,1	2,25
	Non	16,7	65,3	13,9	4,2	,0	2,06
Experiencia docente	Menos de 5 anos	25,5	66,0	4,3	4,3	,0	
	Entre 5 e 15 anos	16,4	58,2	16,4	9,1	,0	
	Entre 16 e 30 anos	11,6	58,1	23,9	5,2	1,3	
	Máis de 30 anos	7,1	60,6	25,3	6,1	1,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	14,3	62,9	20,0	2,9	,0	
	Menos de 3 anos	14,6	60,2	19,4	5,8	,0	
	Entre 3 e 6 anos	12,4	57,7	20,6	9,3	,0	
	Máis de 6 anos	11,4	58,1	23,8	3,8	2,9	
Participación en act. formativas	Si	13,3	64,8	6,2	4,8	1,0	2,15
	Non	12,9	58,1	21,8	6,5	,8	2,24

O incremento da diversidade cultural que aporta a presenza de nenas e nenos de orixe inmigrante na aula, trae consigo: Prexudícase o nivel académico medio da clase porque require un ritmo de aprendizaxe máis lento

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	11,8	17,6	52,9	17,6	
	Entre 30 e 40 anos	4,5	14,9	17,9	47,8	14,9	
	Entre 41 e 50 anos	2,8	18,5	24,1	49,1	5,6	
	Máis de 50 anos	3,4	26,2	20,8	38,9	10,7	
Sexo	Feminino	3,0	18,2	21,9	45,7	11,2	3,44
	Masculino	3,5	25,6	18,6	43,0	9,3	3,29
Titulación	Diplomatura	2,9	23,4	18,8	45,6	9,2	3,35
	Licenciatura	1,1	14,4	24,3	43,2	14,4	3,50
Situación profesional	Propietaria/o Def.	3,2	22,5	21,4	43,9	8,9	
	Propietaria/o Prov.	4,2	10,4	20,8	47,9	16,7	
	Interina/o	,0	27,3	9,1	36,4	27,3	
	Substituta/o	,0	5,9	23,5	58,8	11,8	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	1,7	17,2	22,4	50,0	8,6	
	Ed. Primaria	2,2	23,9	20,3	42,8	10,9	
	Especialista	6,0	23,8	17,9	45,2	7,1	
	PT/AL/Ed. Musical	,0	19,4	12,9	54,8	12,9	
Desempeño de cargo	Si	1,8	17,7	22,1	49,6	8,8	3,46
	Non	3,7	21,0	19,2	44,3	11,9	3,40
Ter alumnado inmigrante	Si	2,6	22,8	20,2	44,5	9,9	3,36
	Non	2,8	14,1	22,5	45,1	15,5	3,56
Experiencia docente	Menos de 5 anos	2,1	4,3	21,3	53,2	19,1	
	Entre 5 e 15 anos	1,8	18,2	21,8	47,3	10,9	
	Entre 16 e 30 anos	3,9	19,4	18,1	49,7	9,0	
	Máis de 30 anos	3,0	31,0	25,0	32,0	9,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	5,9	17,6	32,4	32,4	11,8	
	Menos de 3 anos	2,9	17,1	17,1	53,3	9,5	
	Entre 3 e 6 anos	,0	20,0	24,2	42,1	13,7	
	Máis de 6 anos	5,7	24,5	17,0	42,5	10,4	
Participación en act. formativas	Si	4,8	17,3	18,3	50,0	9,6	3,42
	Non	2,4	21,7	21,7	43,0	11,2	3,39

O incremento da diversidade cultural que aporta a presenza de nenas e nenos de orixe inmigrante na aula, trae consigo: Orixina un maior número de problemas de disciplina

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	8,8	17,6	58,8	14,7	
	Entre 30 e 40 anos	,0	10,4	17,9	44,8	26,9	
	Entre 41 e 50 anos	,9	15,9	29,0	44,9	10,3	
	Máis de 50 anos	1,3	10,6	23,8	46,4	17,9	
Sexo	Feminino	,7	11,9	23,7	45,9	17,8	3,68
	Masculino	1,2	11,6	23,3	48,8	15,1	3,65
Titulación	Diplomatura	,8	12,9	22,8	46,5	17,0	3,66
	Licenciatura	,0	10,9	21,8	49,1	18,2	3,75
Situación profesional	Propietaria/o Def.	1,1	12,8	24,6	45,6	16,0	
	Propietaria/o Prov.	,0	6,3	18,8	58,3	16,7	
	Interina/o	,0	18,2	18,2	18,2	45,5	
	Substituta/o	,0	11,8	23,5	46,5	17,1	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	,0	12,1	20,7	55,2	12,1	
	Ed. Primaria	,7	11,5	25,9	42,4	19,4	
	Especialista	1,2	14,1	21,2	47,1	16,5	
	PT/AL/Ed. Musical	,0	12,9	32,3	35,5	19,4	
Desempeño de cargo	Si	,0	11,5	22,1	51,3	15,0	3,70
	Non	1,4	11,8	24,1	46,4	16,4	3,65
Ter alumnado inmigrante	Si	,7	11,7	23,4	46,4	17,9	3,69
	Non	,0	12,9	24,3	48,6	14,3	3,74
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	10,6	17,0	53,2	19,1	
	Entre 5 e 15 anos	,0	7,3	21,8	49,1	21,8	
	Entre 16 e 30 anos	1,3	13,0	23,4	46,8	15,6	
	Máis de 30 anos	1,0	13,7	27,5	42,2	15,7	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	,0	11,8	29,4	47,1	11,8	
	Menos de 3 anos	,0	12,4	22,9	51,4	13,3	
	Entre 3 e 6 anos	,0	11,5	24,0	43,8	20,8	
	Máis de 6 anos	1,9	12,3	20,8	45,3	19,8	
Participación en act. formativas	Si	1,0	8,7	24,0	51,9	14,4	3,70
	Non	,8	13,2	23,2	44,4	18,4	3,66

O incremento da diversidade cultural que aporta a presenza de nenas e nenos de orixe inmigrante na aula, trae consigo: Provoca a fuxida dos alumnos/as autóctonos/as

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	11,8	11,8	52,9	23,5	
	Entre 30 e 40 anos	1,5	9,1	12,1	48,5	28,8	
	Entre 41 e 50 anos	,9	12,1	24,3	46,7	15,9	
	Máis de 50 anos	1,4	11,9	22,4	49,0	15,4	
Sexo	Feminino	,8	9,5	20,8	50,0	18,9	3,77
	Masculino	2,4	16,9	18,1	44,6	18,1	3,59
Titulación	Diplomatura	1,3	11,1	18,7	49,8	19,1	3,74
	Licenciatura	,9	12,0	23,1	44,4	19,4	3,69
Situación profesional	Propietaria/o Def.	1,5	12,1	20,2	49,3	16,9	
	Propietaria/o Prov.	,0	10,4	18,8	43,8	27,1	
	Interina/o	,0	18,2	18,2	36,4	27,3	
	Substituta/o	,0	,0	17,6	48,6	19,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	,0	16,1	14,3	50,0	19,6	
	Ed. Primaria	,7	10,3	24,3	48,5	16,2	
	Especialista	1,2	12,0	13,3	53,0	20,5	
	PT/AL/Ed. Musical	3,3	10,0	26,7	30,0	30,0	
Desempeño de cargo	Si	,9	10,8	21,6	45,0	21,6	3,76
	Non	1,4	11,1	19,4	50,0	18,1	3,72
Ter alumnado inmigrante	Si	,8	11,3	19,2	48,9	19,9	3,76
	Non	1,4	11,6	26,1	42,0	18,8	3,65
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	8,5	17,0	53,2	21,3	
	Entre 5 e 15 anos	1,8	10,9	10,9	49,1	27,3	
	Entre 16 e 30 anos	1,3	12,6	19,9	47,0	19,2	
	Máis de 30 anos	1,0	11,5	27,1	47,9	12,5	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	,0	11,8	29,4	47,1	11,8	
	Menos de 3 anos	1,0	10,6	16,3	53,8	18,3	
	Entre 3 e 6 anos	1,1	14,0	18,3	47,3	19,4	
	Máis de 6 anos	2,0	10,9	22,8	43,6	20,8	
Participación en act. formativas	Si	1,0	14,9	21,8	43,6	18,8	3,64
	Non	1,2	9,4	19,7	50,4	19,3	3,77

O incremento da diversidade cultural que aporta a presenza de nenas e nenos de orixe inmigrante na aula, trae consigo: Os alumnos/as interésanse máis por coñecer outras culturas

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	18,2	66,7	12,1	3,0	,0	
	Entre 30 e 40 anos	15,2	60,6	18,2	4,5	1,5	
	Entre 41 e 50 anos	9,4	67,9	17,9	2,8	1,9	
	Máis de 50 anos	6,0	61,7	24,8	5,4	2,0	
Sexo	Feminino	11,2	65,2	18,0	3,7	1,9	2,20
	Masculino	6,0	58,3	28,6	6,0	1,2	2,38
Titulación	Diplomatura	8,0	62,9	21,5	5,5	2,1	2,31
	Licenciatura	14,7	65,1	17,4	1,8	,9	2,09
Situación profesional	Propietaria/o Def.	8,3	63,9	20,9	4,7	2,2	
	Propietaria/o Prov.	12,8	59,6	23,4	4,3	,0	
	Interina/o	36,4	45,5	18,2	,0	,0	
	Substituta/o	11,8	82,4	5,9	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	7,4	79,6	7,4	3,7	1,9	
	Ed. Primaria	8,0	60,1	25,4	5,8	,7	
	Especialista	9,4	64,7	18,8	3,5	3,5	
	PT/AL/Ed. Musical	22,6	51,6	22,6	3,2	,0	
Desempeño de cargo	Si	8,9	67,0	19,6	3,6	,9	2,21
	Non	11,6	61,1	21,3	3,7	2,3	2,24
Ter alumnado inmigrante	Si	10,4	64,1	20,4	3,7	1,5	2,22
	Non	8,7	62,3	20,3	5,8	2,9	2,32
Experiencia docente	Menos de 5 anos	14,9	70,2	10,6	4,3	,0	
	Entre 5 e 15 anos	13,0	63,0	18,5	5,6	,0	
	Entre 16 e 30 anos	9,3	64,9	21,2	1,3	3,3	
	Máis de 30 anos	6,9	59,4	24,8	7,9	1,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	2,9	67,6	23,5	2,9	2,9	
	Menos de 3 anos	11,8	61,8	21,6	3,9	1,0	
	Entre 3 e 6 anos	7,3	68,8	17,7	5,2	1,0	
	Máis de 6 anos	13,5	58,7	21,2	3,8	2,9	
Participación en act. formativas	Si	13,5	61,5	19,2	4,8	1,0	2,18
	Non	8,5	64,4	21,1	4,0	2,0	2,27

A dinámica dunha clase con nenos/as de diferentes culturas favorece a súa socialización

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	26,5	64,7	5,9	2,9	,0	
	Entre 30 e 40 anos	23,9	67,2	6,0	3,0	,0	
	Entre 41 e 50 anos	17,6	70,4	6,5	1,9	3,7	
	Máis de 50 anos	14,7	74,0	6,7	2,7	2,0	
Sexo	Feminino	18,8	70,5	6,6	1,8	2,2	1,98
	Masculino	17,6	70,6	5,9	4,7	1,2	2,01
Titulación	Diplomatura	15,9	72,2	7,1	3,3	1,7	2,03
	Licenciatura	24,5	68,2	3,6	,9	2,7	1,89
Situación profesional	Propietaria/o Def.	16,7	70,5	7,5	2,8	2,5	
	Propietaria/o Prov.	27,1	68,8	2,1	2,1	,0	
	Interina/o	27,3	63,6	9,1	,0	,0	
	Substituta/o	17,6	82,4	,0	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	21,1	68,4	8,8	1,8	,0	
	Ed. Primaria	14,9	74,5	7,1	2,1	1,4	
	Especialista	15,5	70,2	6,0	4,8	3,6	
	PT/AL/Ed. Musical	26,7	70,0	3,3	,0	,0	
Desempeño de cargo	Si	21,4	68,8	3,6	3,6	2,7	1,97
	Non	18,1	71,5	7,2	1,8	1,4	1,97
Ter alumnado inmigrante	Si	18,7	70,0	6,6	2,6	2,2	2,00
	Non	19,4	72,2	5,6	1,4	1,4	1,93
Experiencia docente	Menos de 5 anos	25,5	70,2	2,1	2,1	,0	
	Entre 5 e 15 anos	16,4	70,9	7,3	5,5	,0	
	Entre 16 e 30 anos	20,8	68,2	6,5	,6	3,9	
	Máis de 30 anos	12,7	74,5	7,8	3,9	1,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	14,3	80,0	5,7	,0	,0	
	Menos de 3 anos	16,3	71,2	4,8	4,8	2,9	
	Entre 3 e 6 anos	17,9	72,6	7,4	1,1	1,1	
	Máis de 6 anos	22,4	66,4	5,6	2,8	2,8	
Participación en act. formativas	Si	22,9	65,7	5,7	3,8	1,9	1,96
	Non	16,8	72,8	6,4	2,0	2,0	2,00

A interacción entre nenos/as autóctonos/as e nenos/as inmigrantes favorece a aparición de conflitos nas aulas

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	5,9	14,7	52,9	26,5	
	Entre 30 e 40 anos	1,5	1,5	16,4	56,7	23,9	
	Entre 41 e 50 anos	2,8	5,6	23,1	61,1	7,4	
	Máis de 50 anos	2,0	7,9	26,3	47,4	16,4	
Sexo	Feminino	1,8	5,5	22,1	54,0	16,5	3,78
	Masculino	2,3	5,8	24,4	52,3	15,1	3,72
Titulación	Diplomatura	2,1	5,8	22,7	52,5	16,9	3,76
	Licenciatura	1,8	5,4	21,6	55,9	15,3	3,77
Situación profesional	Propietaria/o Def.	2,5	6,7	24,0	52,3	14,5	
	Propietaria/o Prov.	,0	4,2	16,7	58,3	20,8	
	Interina/o	,0	,0	27,3	45,5	27,3	
	Substituta/o	,0	,0	11,8	64,7	23,5	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	1,7	6,9	15,5	62,1	13,8	
	Ed. Primaria	2,1	5,7	24,3	49,3	18,6	
	Especialista	1,2	5,9	23,5	54,1	15,3	
	PT/AL/Ed. Musical	3,2	3,2	29,0	48,4	16,1	
Desempeño de cargo	Si	,9	6,1	19,3	56,1	17,5	3,83
	Non	2,3	5,9	24,4	51,6	15,8	3,73
Ter alumnado inmigrante	Si	1,1	6,2	23,3	52,4	17,1	3,78
	Non	2,8	5,6	18,3	60,6	12,7	3,75
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	4,3	12,8	57,4	25,5	
	Entre 5 e 15 anos	,0	1,8	21,8	58,2	18,2	
	Entre 16 e 30 anos	3,9	5,8	18,1	59,4	12,9	
	Máis de 30 anos	1,0	8,7	34,0	40,8	15,5	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	2,9	5,9	26,5	55,9	8,8	
	Menos de 3 anos	1,9	3,8	20,0	57,1	17,1	
	Entre 3 e 6 anos	,0	5,2	25,8	54,6	14,4	
	Máis de 6 anos	2,8	8,4	21,5	48,6	18,7	
Participación en act. formativas	Si	,0	10,5	15,2	59,0	15,2	3,79
	Non	2,8	4,0	24,7	51,8	16,7	3,76

A atención ao alumnado inmigrante réstalle tempo ao profesorado para atender ao resto do grupo

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	32,4	8,8	50,0	8,8	
	Entre 30 e 40 anos	4,5	31,8	19,7	31,8	12,1	
	Entre 41 e 50 anos	2,8	36,1	22,2	32,4	6,5	
	Máis de 50 anos	5,3	42,4	11,3	34,4	6,6	
Sexo	Feminino	2,3	37,4	14,8	35,9	8,5	3,09
	Masculino	5,8	37,2	19,8	31,4	5,8	2,94
Titulación	Diplomatura	4,6	40,2	16,6	32,0	6,6	2,96
	Licenciatura	2,7	30,9	14,5	40,9	10,9	3,26
Situación profesional	Propietaria/o Def.	4,3	39,1	16,7	33,1	6,8	
	Propietaria/o Prov.	2,1	37,5	12,5	35,4	12,5	
	Interina/o	9,1	36,4	18,2	9,1	27,3	
	Substituta/o	,0	11,8	11,8	76,5	,0	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	1,8	36,8	15,8	40,4	5,3	
	Ed. Primaria	5,0	40,0	16,4	32,1	6,4	
	Especialista	5,9	41,2	15,3	29,4	8,2	
	PT/AL/Ed. Musical	,2	29,0	6,5	45,2	16,1	
Desempeño de cargo	Si	4,4	42,1	19,3	27,2	7,0	2,90
	Non	4,1	34,7	15,1	37,0	9,1	3,12
Ter alumnado inmigrante	Si	4,8	40,3	14,7	32,6	7,7	2,98
	Non	1,4	31,0	16,9	43,7	7,0	3,24
Experiencia docente	Menos de 5 anos	2,1	29,8	10,6	48,9	8,5	
	Entre 5 e 15 anos	1,9	38,9	22,2	27,8	9,3	
	Entre 16 e 30 anos	4,5	36,1	16,8	34,2	8,4	
	Máis de 30 anos	4,9	43,1	13,7	32,4	5,9	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	2,9	41,2	26,5	29,4	,0	
	Menos de 3 anos	2,9	33,3	15,2	39,0	9,5	
	Entre 3 e 6 anos	4,2	37,5	16,7	37,5	4,2	
	Máis de 6 anos	4,7	40,6	13,2	30,2	11,3	
Participación en act. formativas	Si	4,8	36,5	16,3	32,7	9,6	3,06
	Non	3,6	37,6	15,6	36,0	7,2	3,06

Non é fácil motivar aos alumnos/as inmigrantes

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	30,3	18,2	39,4	12,1	
	Entre 30 e 40 anos	,0	19,4	19,4	43,3	17,9	
	Entre 41 e 50 anos	4,6	18,5	20,4	48,1	8,3	
	Máis de 50 anos	2,6	21,9	21,2	43,7	10,6	
Sexo	Feminino	2,2	21,0	19,6	44,6	12,5	3,44
	Masculino	3,5	20,0	23,5	44,7	8,2	3,34
Titulación	Diplomatura	2,9	21,3	19,2	44,6	12,1	3,42
	Licenciatura	1,8	21,6	22,5	43,2	10,8	3,40
Situación profesional	Propietaria/o Def.	3,2	21,3	20,6	44,3	10,6	
	Propietaria/o Prov.	,0	14,6	20,8	52,1	12,5	
	Interina/o	,0	36,4	18,2	18,2	27,3	
	Substituta/o	,0	31,3	18,8	37,5	12,5	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	,0	19,0	19,0	50,0	12,1	
	Ed. Primaria	2,9	18,7	23,7	44,6	10,1	
	Especialista	3,5	29,4	21,2	34,1	11,8	
	PT/AL/Ed. Musical	3,3	16,7	16,7	40,0	23,3	
Desempeño de cargo	Si	2,7	24,8	19,5	43,4	9,7	3,33
	Non	2,3	20,0	21,4	42,7	13,6	3,45
Ter alumnado inmigrante	Si	2,6	25,2	19,3	41,2	11,7	3,34
	Non	2,9	8,6	25,7	51,4	11,4	3,60
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	26,1	19,6	39,1	15,2	
	Entre 5 e 15 anos	,0	16,4	18,2	52,7	12,7	
	Entre 16 e 30 anos	4,5	18,7	20,6	45,2	11,0	
	Máis de 30 anos	2,0	24,5	21,6	42,2	9,8	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	,0	11,8	23,5	61,8	2,9	
	Menos de 3 anos	1,9	21,0	19,0	47,6	10,5	
	Entre 3 e 6 anos	1,0	21,6	24,7	39,2	13,4	
	Máis de 6 anos	4,7	24,5	71,9	39,6	13,2	
Participación en act. formativas	Si	2,9	19,2	22,1	44,2	11,5	3,42
	Non	2,4	22,0	19,2	44,8	11,6	3,41

Os prexuízos e estereotipos do profesorado impiden dar un tratamento igual a tódolos alumnos/as

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	2,9	26,5	23,5	35,3	11,8	
	Entre 30 e 40 anos	6,0	,4	11,9	38,8	26,9	
	Entre 41 e 50 anos	2,8	13,2	17,0	51,9	15,1	
	Máis de 50 anos	2,0	7,4	17,4	49,7	23,5	
Sexo	Feminino	2,6	12,4	13,9	49,1	22,1	3,76
	Masculino	4,7	12,8	26,7	39,5	16,3	3,50
Titulación	Diplomatura	3,4	10,5	15,5	47,9	22,7	3,76
	Licenciatura	,9	18,2	20,0	44,5	16,4	3,57
Situación profesional	Propietaria/o Def.	2,5	10,4	17,3	49,3	20,5	
	Propietaria/o Prov.	4,2	22,9	14,6	41,7	16,7	
	Interina/o	9,1	9,1	27,3	18,2	36,4	
	Substituta/o	5,9	23,5	11,8	35,3	23,5	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	3,4	12,1	13,8	58,6	12,1	
	Ed. Primaria	2,2	7,3	16,1	48,2	26,3	
	Especialista	3,6	12,0	14,5	47,0	22,9	
	PT/AL/Ed. Musical	6,5	9,7	25,8	38,7	19,4	
Desempeño de cargo	Si	1,8	20,4	17,7	36,3	23,9	3,60
	Non	3,7	9,1	17,8	51,6	17,8	3,71
Ter alumnado inmigrante	Si	3,3	10,7	17,4	45,9	22,6	3,74
	Non	1,4	19,7	16,9	47,9	14,1	3,54
Experiencia docente	Menos de 5 anos	2,1	25,5	19,1	38,3	14,9	
	Entre 5 e 15 anos	5,5	12,7	14,5	40,0	27,3	
	Entre 16 e 30 anos	3,3	14,4	12,4	51,0	19,0	
	Máis de 30 anos	2,0	4,0	24,0	48,0	22,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	,0	20,6	17,6	55,9	5,9	
	Menos de 3 anos	2,9	15,2	16,2	43,8	21,9	
	Entre 3 e 6 anos	4,2	6,3	15,8	55,8	17,9	
	Máis de 6 anos	1,9	13,5	18,3	40,4	26,0	
Participación en act. formativas	Si	3,9	19,4	18,4	43,7	14,6	3,46
	Non	2,8	10,1	16,1	47,6	23,4	3,79

A presenza de alumnos/as inmigrantes nas aulas ten aumentado a tensión e o estrés do profesorado

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	2,9	29,4	23,5	32,4	11,8	
	Entre 30 e 40 anos	3,0	14,9	28,4	34,3	19,4	
	Entre 41 e 50 anos	2,8	27,8	28,7	35,2	5,6	
	Máis de 50 anos	2,7	18,9	25,7	36,5	16,2	
Sexo	Feminino	2,6	20,4	25,7	37,9	13,4	3,39
	Masculino	3,5	27,1	30,6	25,9	12,9	3,18
Titulación	Diplomatura	3,8	16,8	26,9	37,4	15,1	3,43
	Licenciatura	,0	33,3	26,1	31,5	9,0	3,16
Situación profesional	Propietaria/o Def.	3,2	22,6	26,9	35,1	12,2	
	Propietaria/o Prov.	,0	22,9	29,2	33,3	14,6	
	Interina/o	9,1	9,1	27,3	27,3	27,3	
	Substituta/o	,0	11,8	23,5	47,1	17,6	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	3,4	22,4	22,4	44,8	6,9	
	Ed. Primaria	2,9	17,5	29,2	36,5	13,9	
	Especialista	3,6	20,2	26,2	34,5	15,5	
	PT/AL/Ed. Musical	,0	29,0	29,0	22,6	19,4	
Desempeño de cargo	Si	1,8	35,1	22,8	28,1	12,3	3,14
	Non	3,2	16,1	29,4	38,1	13,3	3,42
Ter alumnado inmigrante	Si	2,9	21,0	26,8	35,3	14,0	3,36
	Non	1,4	25,7	28,6	34,3	10,0	3,26
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	21,3	25,5	40,4	12,8	
	Entre 5 e 15 anos	3,6	20,0	29,1	30,9	16,4	
	Entre 16 e 30 anos	2,6	24,7	24,0	39,0	9,7	
	Máis de 30 anos	4,0	19,0	31,0	30,0	16,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	2,9	26,5	35,3	32,4	2,9	
	Menos de 3 anos	2,9	20,4	30,1	35,0	11,7	
	Entre 3 e 6 anos	2,1	18,9	25,3	41,1	12,6	
	Máis de 6 anos	1,9	26,2	22,4	31,8	17,8	
Participación en act. formativas	Si	2,9	26,7	29,5	32,4	8,6	3,17
	Non	2,8	19,8	26,3	36,0	15,0	3,40

O discurso da Educación Intercultural é difícil de traducir á práctica cotiá

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	2,9	50,0	20,6	20,6	5,9	
	Entre 30 e 40 anos	9,0	41,8	20,9	17,9	10,4	
	Entre 41 e 50 anos	1,9	56,6	13,2	25,5	2,8	
	Máis de 50 anos	4,6	43,7	19,2	25,2	7,3	
Sexo	Feminino	4,1	48,1	17,4	24,8	5,6	2,80
	Masculino	5,9	44,7	20,0	20,0	9,4	2,82
Titulación	Diplomatura	3,8	48,5	16,3	23,8	7,5	2,83
	Licenciatura	5,4	46,8	20,7	22,5	4,5	2,74
Situación profesional	Propietaria/o Def.	4,6	48,2	17,5	23,9	5,7	
	Propietaria/o Prov.	6,3	39,6	20,9	25,0	8,3	
	Interina/o	,0	63,6	9,1	9,1	18,2	
	Substituta/o	,0	52,9	23,5	17,6	5,9	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	3,5	52,6	17,5	22,8	3,5	
	Ed. Primaria	4,3	45,7	16,4	24,3	9,3	
	Especialista	4,8	50,6	19,3	20,5	4,8	
	PT/AL/Ed. Musical	6,5	51,6	12,9	25,8	3,2	
Desempeño de cargo	Si	1,8	53,1	15,9	22,1	7,1	2,80
	Non	5,9	46,6	18,7	22,8	5,9	2,76
Ter alumnado inmigrante	Si	4,4	47,4	18,0	23,5	6,6	2,81
	Non	2,8	53,5	19,7	19,7	4,2	2,69
Experiencia docente	Menos de 5 anos	4,3	42,6	23,4	23,4	6,4	
	Entre 5 e 15 anos	9,1	45,5	21,8	16,4	7,3	
	Entre 16 e 30 anos	2,6	52,6	13,8	25,7	5,3	
	Máis de 30 anos	4,9	44,7	19,4	23,3	7,8	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	5,9	41,2	29,4	20,6	2,9	
	Menos de 3 anos	5,8	51,0	13,5	24,0	5,8	
	Entre 3 e 6 anos	4,2	47,9	20,8	19,8	7,3	
	Máis de 6 anos	3,8	47,2	17,0	26,4	5,7	
Participación en act. formativas	Si	5,7	46,7	16,2	24,8	6,7	2,80
	Non	4,0	48,4	18,5	22,6	6,5	2,79

A atención educativa ao alumnado inmigrante esixe cambios na organización do centro

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	17,6	50,0	17,6	14,7	,0	
	Entre 30 e 40 anos	14,9	55,2	17,9	10,4	1,5	
	Entre 41 e 50 anos	16,0	57,5	11,3	11,3	3,8	
	Máis de 50 anos	10,5	58,6	12,5	13,8	4,6	
Sexo	Feminino	14,4	55,2	13,0	13,7	3,7	2,37
	Masculino	11,6	60,5	16,3	9,3	2,3	2,30
Titulación	Diplomatura	12,1	55,8	15,4	12,1	4,6	2,41
	Licenciatura	16,2	59,5	9,0	14,4	,9	2,24
Situación profesional	Propietaria/o Def.	13,9	57,3	12,1	12,8	3,9	
	Propietaria/o Prov.	14,6	56,3	16,7	10,4	2,1	
	Interina/o	27,3	54,5	9,1	9,1	,0	
	Substituta/o	,0	52,9	29,4	17,6	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	15,8	68,4	8,8	5,3	1,8	
	Ed. Primaria	8,6	56,1	15,1	15,1	5,0	
	Especialista	16,5	56,5	12,9	10,6	3,5	
	PT/AL/Ed. Musical	22,6	41,9	12,9	19,4	3,2	
Desempeño de cargo	Si	18,4	62,3	8,8	7,9	2,6	2,14
	Non	12,8	53,4	15,5	15,1	3,2	2,42
Ter alumnado inmigrante	Si	14,3	56,0	12,5	13,6	3,7	2,36
	Non	14,1	63,4	16,9	5,6	,0	2,14
Experiencia docente	Menos de 5 anos	12,8	53,2	17,0	14,9	2,1	
	Entre 5 e 15 anos	16,7	55,6	18,5	9,3	,0	
	Entre 16 e 30 anos	16,9	54,5	12,3	11,7	4,5	
	Máis de 30 anos	7,8	63,1	11,7	14,6	2,9	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	14,7	55,9	17,6	11,8	,0	
	Menos de 3 anos	13,6	55,3	13,6	16,5	1,0	
	Entre 3 e 6 anos	10,3	63,9	13,4	9,3	3,1	
	Máis de 6 anos	16,8	54,2	11,2	14,0	3,7	
Participación en act. formativas	Si	17,3	57,7	11,5	12,5	1,0	2,22
	Non	12,0	56,4	14,8	12,4	4,4	2,41

Considero que a miña formación en Educación Intercultural é adecuada

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	5,9	17,6	23,5	44,1	8,8	
	Entre 30 e 40 anos	5,8	18,8	13,0	47,8	14,5	
	Entre 41 e 50 anos	2,8	28,3	24,5	38,7	5,7	
	Máis de 50 anos	2,7	28,2	32,2	33,6	3,4	
Sexo	Feminino	4,1	23,8	23,4	40,1	8,6	3,25
	Masculino	2,3	31,4	30,2	34,9	1,2	3,01
Titulación	Diplomatura	4,1	25,7	23,7	40,7	5,8	3,18
	Licenciatura	2,8	25,7	27,5	35,8	8,3	3,21
Situación profesional	Propietaria/o Def.	2,9	27,3	27,0	36,3	6,5	
	Propietaria/o Prov.	4,1	18,4	20,4	49,0	8,2	
	Interina/o	8,3	25,0	25,0	33,3	8,3	
	Substituta/o	11,8	11,8	17,6	52,9	5,9	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	1,8	29,8	15,8	40,4	12,3	
	Ed. Primaria	5,1	25,7	26,5	38,2	4,4	
	Especialista	4,7	19,8	26,7	39,5	9,3	
	PT/AL/Ed. Musical	,0	40,6	15,6	37,5	6,3	
Desempeño de cargo	Si	1,8	31,0	27,4	34,5	5,3	3,11
	Non	5,0	21,6	24,3	41,3	7,8	3,25
Ter alumnado inmigrante	Si	4,0	28,6	24,5	36,6	6,2	3,12
	Non	2,9	14,3	30,0	44,3	8,6	3,41
Experiencia docente	Menos de 5 anos	4,3	13,0	21,7	54,3	6,5	
	Entre 5 e 15 anos	3,5	26,3	15,8	38,6	15,8	
	Entre 16 e 30 anos	3,3	27,5	24,2	39,2	5,9	
	Máis de 30 anos	4,0	27,7	33,7	31,7	3,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	,0	5,9	32,4	44,1	17,6	
	Menos de 3 anos	3,8	18,3	21,2	51,9	4,8	
	Entre 3 e 6 anos	3,1	20,8	27,1	42,7	6,3	
	Máis de 6 anos	5,6	42,1	25,2	21,5	5,6	
Participación en act. formativas	Si	5,7	37,1	25,7	31,4	,0	2,83
	Non	2,8	19,7	25,3	42,6	9,6	3,37

Os profesores/as, en xeral, estamos preparados para responder aos desafíos da educación intercultural

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	5,9	17,6	67,6	8,8	
	Entre 30 e 40 anos	2,9	13,0	15,9	59,4	8,7	
	Entre 41 e 50 anos	,9	15,0	21,5	54,2	8,4	
	Máis de 50 anos	3,9	26,8	19,6	45,1	4,6	
Sexo	Feminino	2,6	17,2	19,7	52,9	7,7	3,46
	Masculino	2,3	23,3	18,6	51,2	4,7	3,33
Titulación	Diplomatura	3,3	21,2	17,6	51,0	6,9	3,37
	Licenciatura	,9	12,7	22,7	57,3	6,4	3,55
Situación profesional	Propietaria/o Def.	2,8	20,1	19,8	49,8	7,4	
	Propietaria/o Prov.	2,0	12,2	14,3	69,4	2,0	
	Interina/o	,0	8,3	25,0	50,0	16,7	
	Substituta/o	,0	17,6	23,5	52,9	5,9	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	1,7	13,8	17,2	58,6	8,6	
	Ed. Primaria	2,9	26,6	15,8	49,6	5,0	
	Especialista	3,5	14,0	19,6	54,7	9,3	
	PT/AL/Ed. Musical	,0	21,2	24,2	48,5	6,1	
Desempeño de cargo	Si	,0	15,8	21,9	56,1	6,1	3,53
	Non	4,1	18,9	18,5	50,9	7,7	3,39
Ter alumnado inmigrante	Si	2,9	20,7	17,4	52,5	6,5	3,39
	Non	1,4	11,1	23,6	55,6	8,3	3,58
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	6,4	19,1	70,2	4,3	
	Entre 5 e 15 anos	1,8	14,0	17,5	56,1	10,5	
	Entre 16 e 30 anos	2,6	18,8	19,5	51,9	7,1	
	Máis de 30 anos	3,8	26,9	19,2	44,2	5,8	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	,0	2,9	28,6	57,1	11,4	
	Menos de 3 anos	1,9	10,4	18,9	66,0	2,8	
	Entre 3 e 6 anos	1,0	22,4	15,3	52,0	9,2	
	Máis de 6 anos	5,6	26,2	21,5	40,2	6,5	
Participación en act. formativas	Si	,9	19,8	23,6	51,9	3,8	3,38
	Non	3,2	17,0	17,5	53,2	8,3	3,46

A intervención doutros axentes externos á escola é importante para mellorar o ensino dos nenos/as inmigrantes

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	29,4	52,9	14,7	2,9	,0	
	Entre 30 e 40 anos	25,4	61,2	10,4	1,5	1,5	
	Entre 41 e 50 anos	20,6	62,6	10,3	5,6	0,9	
	Máis de 50 anos	13,7	58,8	14,4	9,2	3,9	
Sexo	Feminino	19,9	59,9	13,6	4,8	1,8	2,09
	Masculino	18,6	59,3	9,3	10,5	2,3	2,19
Titulación	Diplomatura	18,5	59,7	13,6	6,2	2,1	2,14
	Licenciatura	21,8	60,0	10,0	5,5	2,7	2,07
Situación profesional	Propietaria/o Def.	17,8	58,7	13,2	7,5	2,8	
	Propietaria/o Prov.	22,4	69,4	6,1	2,0	,0	
	Interina/o	41,7	58,3	,0	,0	,0	
	Substituta/o	23,5	58,8	17,6	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	12,3	68,4	15,8	3,5	,0	
	Ed. Primaria	17,9	57,9	13,6	8,6	2,1	
	Especialista	20,2	59,5	11,9	4,8	3,6	
	PT/AL/Ed. Musical	26,5	58,8	8,8	5,9	,0	
Desempeño de cargo	Si	24,3	57,7	9,0	8,1	,9	2,04
	Non	17,9	59,6	15,2	4,5	2,7	2,14
Ter alumnado inmigrante	Si	20,4	60,2	10,9	5,8	2,6	2,10
	Non	16,7	58,3	18,1	5,6	1,4	2,17
Experiencia docente	Menos de 5 anos	27,7	57,4	10,6	2,1	2,1	
	Entre 5 e 15 anos	19,3	63,2	12,3	3,5	1,8	
	Entre 16 e 30 anos	19,6	60,1	12,4	6,5	1,3	
	Máis de 30 anos	15,5	59,2	13,6	8,7	2,9	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	17,1	57,1	17,1	8,6	,0	
	Menos de 3 anos	14,2	65,1	13,2	4,7	2,8	
	Entre 3 e 6 anos	19,6	61,9	11,3	6,2	1,0	
	Máis de 6 anos	27,4	52,8	12,3	5,7	1,9	
Participación en act. formativas	Si	28,0	50,5	12,1	6,5	2,8	2,06
	Non	16,0	63,6	12,8	5,6	2,0	2,14

Sería positivo que en centros cun número notable de alumnos/as inmigrantes houbera mediadores/as interculturais

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	46,9	50,0	3,1	,0	,0	
	Entre 30 e 40 anos	30,4	59,4	7,2	1,4	1,4	
	Entre 41 e 50 anos	27,8	58,3	8,3	2,8	1,9	
	Máis de 50 anos	19,3	59,3	12,7	4,7	4,0	
Sexo	Feminino	28,7	58,8	8,8	1,8	1,8	1,89
	Masculino	19,0	56,0	13,1	7,1	4,8	2,23
Titulación	Diplomatura	26,0	57,0	11,6	2,9	2,5	1,99
	Licenciatura	27,5	60,6	6,4	2,8	2,8	1,93
Situación profesional	Propietaria/o Def.	23,6	58,6	10,7	3,9	3,2	
	Propietaria/o Prov.	36,7	57,1	6,1	,0	,0	
	Interina/o	45,5	54,5	,0	,0	,0	
	Substituta/o	35,3	58,8	5,9	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	22,4	67,2	8,6	1,7	,0	
	Ed. Primaria	21,2	55,5	15,3	5,1	2,9	
	Especialista	31,0	60,7	4,8	1,2	2,4	
	PT/AL/Ed. Musical	41,2	47,1	8,8	,0	2,9	
Desempeño de cargo	Si	26,8	57,1	8,0	5,4	2,7	2,00
	Non	26,8	59,1	10,0	1,8	2,3	1,94
Ter alumnado inmigrante	Si	26,4	57,1	11,0	2,9	2,6	1,98
	Non	28,2	62,0	5,6	2,8	1,4	1,87
Experiencia docente	Menos de 5 anos	37,8	57,8	4,4	,0	,0	
	Entre 5 e 15 anos	29,3	56,9	8,6	3,4	1,7	
	Entre 16 e 30 anos	26,8	58,8	9,2	2,0	3,3	
	Máis de 30 anos	19,6	58,8	12,7	5,9	2,9	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	26,5	64,7	5,9	2,9	,0	
	Menos de 3 anos	23,8	62,9	7,6	1,9	3,8	
	Entre 3 e 6 anos	27,8	55,7	10,3	5,2	1,0	
	Máis de 6 anos	29,2	53,8	12,3	1,9	2,8	
Participación en act. formativas	Si	40,6	48,1	5,7	3,8	1,9	1,78
	Non	20,9	61,8	11,6	2,8	2,8	2,05

A formación inicial do profesorado ten que incluír Educación Intercultural

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	64,7	29,4	2,9	2,9	,0	
	Entre 30 e 40 anos	46,4	46,4	4,3	2,9	,0	
	Entre 41 e 50 anos	29,0	55,1	13,1	,9	1,9	
	Máis de 50 anos	19,1	57,2	13,8	4,6	5,3	
Sexo	Feminino	31,5	54,2	9,2	2,6	2,6	1,90
	Masculino	32,6	44,2	16,3	3,5	3,5	2,01
Titulación	Diplomatura	28,7	54,9	11,5	2,9	2,0	1,95
	Licenciatura	38,2	45,5	9,1	3,6	3,6	1,89
Situación profesional	Propietaria/o Def.	24,8	55,3	12,8	3,5	3,5	
	Propietaria/o Prov.	53,1	38,8	6,1	2,0	,0	
	Interina/o	66,7	33,3	,0	,0	,0	
	Substituta/o	58,8	41,2	,0	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	28,6	58,9	5,4	5,4	1,8	
	Ed. Primaria	23,4	52,5	16,3	2,8	5,0	
	Especialista	37,6	54,1	4,7	3,5	,0	
	PT/AL/Ed. Musical	44,1	47,1	8,8	,0	,0	
Desempeño de cargo	Si	38,4	44,6	11,6	2,7	2,7	1,87
	Non	29,1	56,1	9,0	2,7	3,1	1,95
Ter alumnado inmigrante	Si	31,2	53,3	10,1	2,5	2,9	1,93
	Non	35,2	50,7	7,0	5,6	1,4	1,87
Experiencia docente	Menos de 5 anos	66,0	27,7	2,1	2,1	2,1	
	Entre 5 e 15 anos	36,2	53,4	8,6	1,7	,0	
	Entre 16 e 30 anos	28,1	53,6	12,4	2,6	3,3	
	Máis de 30 anos	18,4	60,2	13,6	3,9	3,9	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	37,1	45,7	11,4	2,9	2,9	
	Menos de 3 anos	32,4	51,4	10,5	2,9	2,9	
	Entre 3 e 6 anos	32,7	53,1	7,1	4,1	3,1	
	Máis de 6 anos	30,8	53,3	13,1	,0	2,8	
Participación en act. formativas	Si	45,4	42,6	6,5	2,8	2,8	1,75
	Non	26,0	55,2	12,8	3,2	2,8	2,02

Na formación continuada do profesorado este tema está suficientemente atendido

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	,0	9,1	15,2	45,5	30,3	
	Entre 30 e 40 anos	4,5	7,5	35,8	37,3	14,9	
	Entre 41 e 50 anos	1,9	8,6	23,8	57,1	8,6	
	Máis de 50 anos	1,4	18,5	21,9	49,3	8,9	
Sexo	Feminino	2,2	13,5	22,1	50,6	11,6	3,56
	Masculino	1,2	9,9	33,3	43,2	12,3	3,56
Titulación	Diplomatura	1,7	12,9	23,6	52,4	9,4	3,55
	Licenciatura	2,7	10,9	26,4	42,7	17,3	3,61
Situación profesional	Propietaria/o Def.	1,8	13,2	25,0	50,7	9,2	
	Propietaria/o Prov.	2,1	10,4	27,1	37,5	22,9	
	Interina/o	8,3	8,3	16,7	41,7	25,0	
	Substituta/o	,0	5,9	17,6	58,8	17,6	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	3,6	16,4	18,2	52,7	9,1	
	Ed. Primaria	,8	15,0	28,6	48,9	6,8	
	Especialista	1,2	8,5	22,0	50,0	18,3	
	PT/AL/Ed. Musical	2,9	2,9	35,3	38,2	20,6	
Desempeño de cargo	Si	1,8	11,6	25,0	49,1	12,5	3,59
	Non	2,4	11,8	25,5	49,1	11,3	3,55
Ter alumnado inmigrante	Si	1,5	13,1	25,0	48,5	11,9	3,56
	Non	4,4	8,8	22,1	51,5	13,2	3,60
Experiencia docente	Menos de 5 anos	,0	8,7	21,7	45,7	23,9	
	Entre 5 e 15 anos	5,4	10,7	32,1	35,7	16,1	
	Entre 16 e 30 anos	2,0	8,7	26,0	54,0	9,3	
	Máis de 30 anos	1,0	20,4	19,4	51,0	8,2	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	3,0	6,1	24,2	48,5	18,2	
	Menos de 3 anos	2,9	13,6	29,1	47,6	6,8	
	Entre 3 e 6 anos	2,2	10,8	22,6	53,8	10,8	
	Máis de 6 anos	1,0	12,4	23,8	45,7	17,1	
Participación en act. formativas	Si	2,8	14,0	16,8	43,9	22,4	3,69
	Non	1,7	11,6	28,2	51,0	7,5	3,51

**A formação do profesorado neste âmbito deve seguir estas modalidades:
Conferencias, cursos, impartidos por expertos**

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	44,1	44,1	2,9	8,8	,0	
	Entre 30 e 40 anos	29,0	56,5	11,6	,0	,6	
	Entre 41 e 50 anos	18,1	50,5	22,9	6,7	1,9	
	Máis de 50 anos	14,8	63,7	14,1	4,4	3,0	
Sexo	Feminino	23,6	57,0	13,2	4,3	1,9	2,04
	Masculino	15,9	53,7	22,0	4,9	3,7	2,27
Titulación	Diplomatura	20,6	58,8	13,7	4,7	2,1	2,09
	Licenciatura	23,3	51,5	17,5	4,9	2,9	2,13
Situación profesional	Propietaria/o Def.	17,1	57,8	17,1	4,9	3,0	
	Propietaria/o Prov.	32,7	53,1	10,2	4,1	,0	
	Interina/o	41,7	50,0	8,3	,0	,0	
	Substituta/o	47,1	41,2	5,9	5,9	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	16,1	69,6	8,9	3,6	1,8	
	Ed. Primaria	16,9	56,9	18,5	6,2	1,5	
	Especialista	28,0	52,4	12,2	4,9	2,4	
	PT/AL/Ed. Musical	28,1	50,0	15,6	,0	6,3	
Desempeño de cargo	Si	20,8	52,8	17,9	5,7	2,8	2,17
	Non	21,6	58,2	13,1	4,7	2,3	2,08
Ter alumnado inmigrante	Si	22,6	55,9	14,6	5,0	1,9	2,08
	Non	20,3	56,5	15,9	4,3	2,9	2,13
Experiencia docente	Menos de 5 anos	38,3	44,7	10,6	6,4	,0	
	Entre 5 e 15 anos	25,9	60,3	10,3	,0	3,4	
	Entre 16 e 30 anos	18,4	55,8	18,4	5,4	2,0	
	Máis de 30 anos	15,6	60,0	15,6	5,6	3,3	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	26,5	58,8	11,8	,0	2,9	
	Menos de 3 anos	15,4	54,8	19,2	5,8	4,8	
	Entre 3 e 6 anos	20,0	60,0	11,6	6,3	2,1	
	Máis de 6 anos	29,5	50,5	16,8	3,2	,0	
Participación en act. formativas	Si	33,0	47,6	14,6	3,9	1,0	1,92
	Non	16,9	59,7	15,3	5,1	3,0	2,17

**A formação do profesorado neste âmbito deve seguir estas modalidades:
Coñecementos das culturas minoritarias, mediante lecturas seleccionadas**

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	36,4	48,5	9,1	6,1	,0	
	Entre 30 e 40 anos	22,1	51,5	16,2	7,4	2,9	
	Entre 41 e 50 anos	12,4	54,3	25,7	6,7	1,0	
	Máis de 50 anos	11,3	51,9	24,1	10,5	2,3	
Sexo	Feminino	18,5	55,2	17,0	7,3	1,9	2,19
	Masculino	9,1	42,9	37,7	10,4	,0	2,49
Titulación	Diplomatura	14,9	54,8	20,2	8,8	1,3	2,27
	Licenciatura	17,3	47,1	25,0	7,7	2,9	2,32
Situación profesional	Propietaria/o Def.	12,7	52,5	25,1	8,1	1,5	
	Propietaria/o Prov.	22,4	57,1	10,2	8,2	2,0	
	Interina/o	33,3	25,0	16,7	16,7	8,3	
	Substituta/o	41,2	47,1	5,9	5,9	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	10,9	65,5	14,5	7,3	1,8	
	Ed. Primaria	10,9	50,0	28,1	10,2	,8	
	Especialista	23,8	42,5	22,5	7,5	3,8	
	PT/AL/Ed. Musical	18,8	56,3	12,5	9,4	3,1	
Desempeño de cargo	Si	13,2	55,7	21,7	9,4	,0	2,27
	Non	18,2	50,7	20,6	8,1	2,4	2,26
Ter alumnado inmigrante	Si	17,0	51,4	21,2	8,5	1,9	2,27
	Non	14,7	51,5	23,5	8,8	1,5	2,31
Experiencia docente	Menos de 5 anos	31,9	48,9	10,6	6,4	2,1	
	Entre 5 e 15 anos	15,8	54,4	19,3	8,8	1,8	
	Entre 16 e 30 anos	15,8	50,7	24,7	6,2	2,7	
	Máis de 30 anos	9,1	54,5	23,9	12,5	,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	12,1	60,6	18,2	6,1	3,0	
	Menos de 3 anos	9,6	59,6	19,2	8,7	2,9	
	Entre 3 e 6 anos	18,3	41,9	25,8	12,9	1,1	
	Máis de 6 anos	21,3	54,3	20,2	4,3	,0	
Participación en act. formativas	Si	24,5	52,9	12,7	6,9	2,9	2,11
	Non	12,8	51,7	25,2	9,0	1,3	2,34

**A formación do profesorado neste ámbito debe seguir estas modalidades:
Adquisición de estratexias pedagóxicas sobre a ensinanza en clases multiculturais**

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	67,6	29,4	2,9	,0	,0	
	Entre 30 e 40 anos	52,2	43,5	2,9	1,4	,0	
	Entre 41 e 50 anos	41,3	51,4	5,5	,0	1,8	
	Máis de 50 anos	21,6	64,2	8,8	2,7	2,7	
Sexo	Feminino	40,1	51,1	6,2	,0	1,8	1,73
	Masculino	31,3	59,0	6,0	3,6	,0	1,82
Titulación	Diplomatura	35,8	54,7	7,4	1,6	,4	1,76
	Licenciatura	42,2	48,6	3,7	,9	4,6	1,77
Situación profesional	Propietaria/o Def.	33,6	56,1	6,8	1,8	1,8	
	Propietaria/o Prov.	49,0	44,9	6,1	,0	,0	
	Interina/o	58,3	33,3	,0	,0	8,3	
	Substituta/o	64,7	35,3	,0	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	33,3	61,4	,3	,0	,0	
	Ed. Primaria	26,6	59,0	10,8	2,2	1,4	
	Especialista	47,6	47,6	2,4	1,2	1,2	
	PT/AL/Ed. Musical	47,1	41,2	5,9	,0	5,9	
Desempeño de cargo	Si	47,7	45,0	3,6	2,7	,9	1,64
	Non	34,1	57,0	6,3	,9	1,8	1,79
Ter alumnado inmigrante	Si	38,2	51,6	6,9	1,8	1,5	1,77
	Non	39,4	56,3	2,8	,0	1,4	1,68
Experiencia docente	Menos de 5 anos	63,8	34,0	2,1	,0	,0	
	Entre 5 e 15 anos	46,6	44,8	5,2	1,7	1,7	
	Entre 16 e 30 anos	37,0	53,9	4,5	1,3	3,2	
	Máis de 30 anos	22,0	65,0	11,0	2,0	,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	41,2	52,9	5,9	,0	,0	
	Menos de 3 anos	38,7	51,9	3,8	1,9	3,8	
	Entre 3 e 6 anos	34,7	57,1	7,1	1,0	,0	
	Máis de 6 anos	41,0	50,5	6,7	1,0	1,0	
Participación en act. formativas	Si	50,5	42,1	3,7	1,9	1,9	1,63
	Non	32,9	57,0	7,2	1,2	1,6	1,82

**A formación do profesorado neste ámbito debe seguir estas modalidades:
Coñecementos doutras experiencias exitosas para xestionar a diversidade cultural**

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	64,7	35,3	,0	,0	,0	
	Entre 30 e 40 anos	52,9	42,6	2,9	1,5	,0	
	Entre 41 e 50 anos	44,0	48,6	4,6	1,8	0,9	
	Máis de 50 anos	21,6	64,9	8,1	2,7	2,7	
Sexo	Feminino	39,1	53,5	4,8	,7	1,8	1,73
	Masculino	37,6	49,4	7,1	5,9	,0	1,81
Titulación	Diplomatura	35,5	56,2	6,2	1,7	,4	1,75
	Licenciatura	45,0	45,0	3,7	2,8	3,7	1,75
Situación profesional	Propietaria/o Def.	34,4	54,8	6,8	2,5	1,4	
	Propietaria/o Prov.	53,1	46,9	,0	,0	,0	
	Interina/o	58,3	33,3	,0	,0	8,3	
	Substituta/o	52,9	47,1	,0	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	33,9	58,9	5,4	1,8	,0	
	Ed. Primaria	31,7	56,1	8,6	2,2	1,4	
	Especialista	41,7	53,6	3,6	1,2	,0	
	PT/AL/Ed. Musical	41,2	50,0	2,9	2,9	2,9	
Desempeño de cargo	Si	46,4	45,5	2,7	4,5	,9	1,68
	Non	35,7	55,7	5,9	,9	1,8	1,67
Ter alumnado inmigrante	Si	39,6	50,5	6,6	1,8	1,5	1,75
	Non	38,9	58,3	1,4	,0	1,4	1,67
Experiencia docente	Menos de 5 anos	63,8	36,2	,0	,0	,0	
	Entre 5 e 15 anos	45,6	47,4	3,5	1,8	1,8	
	Entre 16 e 30 anos	38,3	51,9	5,8	1,9	1,9	
	Máis de 30 anos	23,0	65,0	8,0	3,0	1,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	37,1	60,0	,0	2,9	,0	
	Menos de 3 anos	36,2	55,2	2,9	1,9	3,8	
	Entre 3 e 6 anos	44,3	47,4	6,2	2,1	,0	
	Máis de 6 anos	37,1	52,4	8,6	1,0	1,0	
Participación en act. formativas	Si	47,2	44,4	4,6	1,9	1,9	1,67
	Non	35,2	55,9	5,7	2,0	1,2	1,78

**A formación do profesorado neste ámbito debe seguir estas modalidades:
Formación no propio centro a partir dos problemas que xorden ao ensinar a
alumnos/as culturalmente diversos**

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	70,6	29,4	,0	,0	,0	
	Entre 30 e 40 anos	47,8	47,8	1,4	1,4	1,4	
	Entre 41 e 50 anos	42,2	49,5	5,5	1,8	,9	
	Máis de 50 anos	21,1	60,5	10,9	2,7	4,8	
Sexo	Feminino	37,7	54,2	4,8	1,5	1,8	1,75
	Masculino	36,1	43,4	12,0	3,6	4,8	1,98
Titulación	Diplomatura	33,1	56,6	6,2	2,1	2,1	1,83
	Licenciatura	47,7	39,4	7,3	1,8	3,7	1,74
Situación profesional	Propietaria/o Def.	32,6	54,1	7,9	2,5	2,9	
	Propietaria/o Prov.	51,0	49,0	,0	,0	,0	
	Interina/o	58,3	25,0	8,3	,0	8,3	
	Substituta/o	64,7	35,3	,0	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	29,8	63,2	1,8	3,5	1,8	
	Ed. Primaria	30,4	54,3	10,1	2,2	2,9	
	Especialista	42,9	53,6	1,2	,0	2,4	
	PT/AL/Ed. Musical	41,2	47,1	5,9	2,9	2,9	
Desempeño de cargo	Si	43,8	42,9	7,1	3,6	2,7	1,79
	Non	35,7	54,8	5,4	1,4	2,7	1,81
Ter alumnado inmigrante	Si	35,9	53,5	6,2	1,5	2,9	1,82
	Non	45,1	45,1	7,0	2,8	,0	1,68
Experiencia docente	Menos de 5 anos	68,1	31,9	,0	,0	,0	
	Entre 5 e 15 anos	37,9	56,9	1,7	,0	3,4	
	Entre 16 e 30 anos	37,7	50,0	6,5	2,6	3,2	
	Máis de 30 anos	22,2	60,6	12,1	3,0	2,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	44,1	52,9	,0	,0	2,9	
	Menos de 3 anos	35,8	53,8	2,8	3,8	3,8	
	Entre 3 e 6 anos	37,8	49,0	11,2	,0	2,0	
	Máis de 6 anos	36,5	52,9	6,7	1,9	1,9	
Participación en act. formativas	Si	48,1	40,6	7,5	,9	2,8	1,70
	Non	33,5	55,6	6,0	2,4	2,4	1,85

Os contidos de formación deberían ser:
Coñecementos doutras linguas

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	11,8	44,1	35,3	8,8	,0	
	Entre 30 e 40 anos	10,3	45,6	26,5	13,2	4,4	
	Entre 41 e 50 anos	10,0	34,0	30,0	23,0	3,0	
	Máis de 50 anos	9,0	42,5	30,6	11,9	6,0	
Sexo	Feminino	10,6	40,2	29,5	15,7	3,9	2,62
	Masculino	7,5	42,5	32,5	12,5	5,0	2,65
Titulación	Diplomatura	8,5	41,7	28,7	16,6	4,5	2,67
	Licenciatura	11,4	37,1	34,3	13,3	3,8	2,61
Situación profesional	Propietaria/o Def.	9,8	39,5	31,3	15,2	4,3	
	Propietaria/o Prov.	6,1	40,8	32,7	16,3	4,1	
	Interina/o	25,0	41,7	16,7	8,3	8,3	
	Substituta/o	11,8	52,9	17,6	17,6	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	5,9	45,1	35,3	9,8	3,9	
	Ed. Primaria	8,7	44,9	26,0	16,5	3,9	
	Especialista	11,1	43,2	30,9	8,6	6,2	
	PT/AL/Ed. Musical	16,1	22,6	32,3	25,8	3,2	
Desempeño de cargo	Si	5,7	35,8	40,6	13,2	4,7	2,75
	Non	12,6	42,0	26,6	14,5	4,3	2,56
Ter alumnado inmigrante	Si	9,8	41,8	29,7	14,5	4,3	2,62
	Non	10,8	38,5	32,3	15,4	3,1	2,62
Experiencia docente	Menos de 5 anos	14,9	51,1	21,3	10,6	2,1	
	Entre 5 e 15 anos	7,1	37,5	37,5	14,3	3,6	
	Entre 16 e 30 anos	10,4	36,1	28,5	20,8	4,2	
	Máis de 30 anos	8,0	44,3	33,0	9,1	5,7	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	3,1	46,9	28,1	15,6	6,3	
	Menos de 3 anos	9,3	40,2	27,8	18,6	4,1	
	Entre 3 e 6 anos	8,7	35,9	37,0	16,3	2,2	
	Máis de 6 anos	13,3	40,8	27,6	12,2	6,1	
Participación en act. formativas	Si	14,7	29,4	34,3	15,7	5,9	2,69
	Non	7,8	45,7	28,3	14,8	3,5	2,60

Os contidos de formación deberían ser:
A problemática social/legal/económica... dos inmigrantes

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	24,2	60,6	15,2	,0	,0	
	Entre 30 e 40 anos	15,9	68,1	11,6	4,3	,0	
	Entre 41 e 50 anos	11,7	68,0	14,6	5,8	,0	
	Máis de 50 anos	11,0	70,3	12,4	4,1	2,1	
Sexo	Feminino	14,1	66,5	14,8	4,2	,4	2,10
	Masculino	10,7	73,8	8,3	4,8	2,4	2,14
Titulación	Diplomatura	12,0	70,5	12,4	3,8	1,3	2,12
	Licenciatura	15,7	63,9	14,8	5,6	,0	2,10
Situación profesional	Propietaria/o Def.	12,1	68,0	13,6	5,1	1,1	
	Propietaria/o Prov.	12,2	73,5	12,2	2,0	,0	
	Interina/o	33,3	50,0	16,7	,0	,0	
	Substituta/o	25,0	68,8	6,3	,0	,0	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	9,4	69,8	11,3	9,4	,0	
	Ed. Primaria	9,0	72,4	14,9	3,0	,7	
	Especialista	15,5	66,7	13,1	2,4	2,4	
	PT/AL/Ed. Musical	18,8	71,9	3,1	6,3	,0	
Desempeño de cargo	Si	11,6	70,5	11,6	5,4	,9	2,13
	Non	14,1	66,7	14,1	4,2	,9	2,11
Ter alumnado inmigrante	Si	14,6	67,0	13,9	3,4	1,1	2,09
	Non	11,8	72,1	10,3	5,9	,0	2,10
Experiencia docente	Menos de 5 anos	19,6	67,4	13,0	,0	,0	
	Entre 5 e 15 anos	17,5	64,9	14,0	3,5	,0	
	Entre 16 e 30 anos	12,2	68,2	11,5	6,8	1,4	
	Máis de 30 anos	10,2	70,4	15,3	3,1	1,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	9,1	69,7	12,1	9,1	,0	
	Menos de 3 anos	11,9	68,3	12,9	6,9	,0	
	Entre 3 e 6 anos	11,3	69,1	16,5	3,1	,0	
	Máis de 6 anos	17,5	68,9	10,7	1,0	1,9	
Participación en act. formativas	Si	18,4	64,1	10,7	6,8	,0	2,06
	Non	11,5	70,0	14,0	3,3	1,2	2,13

**Os contidos de formación deberían ser:
Valores e socialización da infancia**

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	35,3	52,9	11,8	,0	,0	
	Entre 30 e 40 anos	31,8	59,1	9,1	,0	,0	
	Entre 41 e 50 anos	15,4	71,2	8,7	3,8	1,0	
	Máis de 50 anos	13,9	71,5	9,0	3,5	2,1	
Sexo	Feminino	19,8	68,7	8,0	2,7	,8	1,96
	Masculino	19,3	62,7	13,3	2,4	2,4	2,06
Titulación	Diplomatura	18,9	70,8	6,9	2,1	1,3	1,96
	Licenciatura	21,3	60,2	13,9	3,7	,9	2,03
Situación profesional	Propietaria/o Def.	16,7	69,6	8,9	3,3	1,5	
	Propietaria/o Prov.	25,0	62,5	12,5	,0	,0	
	Interina/o	58,3	41,7	,0	,0	,0	
	Substituta/o	29,4	58,8	11,8	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	17,0	75,5	3,8	3,8	,0	
	Ed. Primaria	14,3	69,9	11,3	3,0	1,5	
	Especialista	24,4	64,6	9,8	,0	1,2	
	PT/AL/Ed. Musical	26,5	61,8	8,8	2,9	,0	
Desempeño de cargo	Si	19,3	67,9	6,4	5,5	,9	2,01
	Non	20,0	67,0	10,2	1,4	1,4	1,97
Ter alumnado inmigrante	Si	21,6	65,9	9,8	1,5	1,1	1,95
	Non	17,4	68,1	8,7	4,3	1,4	2,04
Experiencia docente	Menos de 5 anos	29,8	59,6	10,6	,0	,0	
	Entre 5 e 15 anos	30,9	58,2	10,9	,0	,0	
	Entre 16 e 30 anos	18,9	67,6	8,1	4,1	1,4	
	Máis de 30 anos	10,3	75,3	9,3	3,1	2,1	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	12,1	75,8	6,1	6,1	,0	
	Menos de 3 anos	24,0	58,7	14,4	1,9	1,0	
	Entre 3 e 6 anos	18,3	66,7	8,6	5,4	1,1	
	Máis de 6 anos	19,6	72,5	6,9	,0	1,0	
Participación en act. formativas	Si	27,5	59,4	8,9	4,0	,0	1,89
	Non	16,9	70,0	9,5	2,1	1,6	2,02

Os contidos de formación deberían ser:
Os estilos de aprendizaxe e motivación do alumnado inmigrante

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	47,1	50,0	2,9	,0	,0	
	Entre 30 e 40 anos	36,2	62,3	1,4	,0	,0	
	Entre 41 e 50 anos	27,6	61,9	7,6	1,9	1,0	
	Máis de 50 anos	13,5	73,0	8,1	4,1	1,4	
Sexo	Feminino	27,0	65,2	5,2	2,2	,4	1,84
	Masculino	20,9	66,3	9,3	1,2	2,3	1,98
Titulación	Diplomatura	23,7	66,4	7,1	2,1	,8	1,90
	Licenciatura	29,6	63,0	3,7	2,8	,9	1,82
Situación profesional	Propietaria/o Def.	21,7	67,4	7,2	2,5	1,1	
	Propietaria/o Prov.	32,7	63,3	2,0	2,0	,0	
	Interina/o	58,3	41,7	,0	,0	,0	
	Substituta/o	41,2	52,9	5,9	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	23,2	69,6	5,4	1,8	,0	
	Ed. Primaria	16,9	70,6	10,3	1,5	,7	
	Especialista	29,8	64,3	2,4	2,4	1,2	
	PT/AL/Ed. Musical	29,4	61,8	5,9	2,9	,0	
Desempeño de cargo	Si	30,0	60,0	6,4	2,7	,9	1,85
	Non	24,1	67,3	6,4	1,4	,9	1,88
Ter alumnado inmigrante	Si	26,1	65,1	5,9	2,2	,7	1,86
	Non	24,3	65,7	7,1	1,4	1,4	1,90
Experiencia docente	Menos de 5 anos	38,3	59,6	2,1	,0	,0	
	Entre 5 e 15 anos	34,5	62,1	3,4	,0	,0	
	Entre 16 e 30 anos	24,8	64,4	6,7	2,7	1,3	
	Máis de 30 anos	14,9	71,3	8,9	4,0	1,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	26,5	61,8	8,8	2,9	,0	
	Menos de 3 anos	23,8	66,7	6,7	1,9	1,0	
	Entre 3 e 6 anos	24,7	67,0	6,2	2,1	,0	
	Máis de 6 anos	28,8	62,5	5,8	1,9	1,0	
Participación en act. formativas	Si	33,0	59,4	3,8	3,8	,0	1,78
	Non	22,4	67,5	7,3	1,6	1,2	1,92

Os contidos de formación deberían ser:
Comunicación e interacción na familia e na sociedade

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	41,2	52,9	5,9	,0	,0	
	Entre 30 e 40 anos	33,8	60,3	4,4	1,5	,0	
	Entre 41 e 50 anos	13,9	75,2	8,9	1,0	1,0	
	Máis de 50 anos	15,0	70,7	10,0	2,9	1,4	
Sexo	Feminino	21,2	68,7	8,1	1,5	,4	1,91
	Masculino	19,8	66,7	8,6	2,5	2,5	2,01
Titulación	Diplomatura	20,2	68,2	9,4	1,3	,9	1,94
	Licenciatura	21,9	68,6	,7	2,9	1,0	1,92
Situación profesional	Propietaria/o Def.	15,5	72,3	8,7	2,3	1,1	
	Propietaria/o Prov.	36,7	55,1	8,2	,0	,0	
	Interina/o	50,0	50,0	,0	,0	,0	
	Substituta/o	41,2	52,9	5,9	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	25,5	67,3	3,6	3,6	,0	
	Ed. Primaria	13,0	71,8	13,0	1,5	,8	
	Especialista	25,3	67,1	6,3	,0	1,3	
	PT/AL/Ed. Musical	23,5	67,6	8,8	,0	,0	
Desempeño de cargo	Si	17,8	71,0	7,5	2,8	,9	1,98
	Non	22,7	65,9	9,0	1,4	,9	1,92
Ter alumnado inmigrante	Si	20,4	69,2	8,5	1,2	,8	1,93
	Non	26,1	62,3	7,2	2,9	1,4	1,91
Experiencia docente	Menos de 5 anos	38,3	55,3	6,4	,0	,0	
	Entre 5 e 15 anos	29,8	66,7	1,8	1,8	,0	
	Entre 16 e 30 anos	17,9	69,3	10,0	1,4	1,4	
	Máis de 30 anos	12,2	73,5	10,2	3,1	1,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	20,6	70,6	5,9	2,9	,0	
	Menos de 3 anos	18,4	69,9	7,8	2,9	1,0	
	Entre 3 e 6 anos	20,4	67,7	9,7	2,2	,0	
	Máis de 6 anos	24,2	65,7	9,1	,0	1,0	
Participación en act. formativas	Si	29,1	59,2	6,8	4,9	,0	1,87
	Non	17,8	71,6	8,9	,4	1,3	1,96

Os contidos de formación deberían ser:
Adquisición de estratexias pedagóxicas sobre negociación de conflitos na aula

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	52,9	44,1	2,9	,0	,0	
	Entre 30 e 40 anos	42,0	53,6	2,9	,0	1,4	
	Entre 41 e 50 anos	31,4	56,2	9,5	1,0	1,9	
	Máis de 50 anos	26,4	61,5	6,8	3,4	2,0	
Sexo	Feminino	34,3	57,8	5,2	1,5	1,1	1,77
	Masculino	30,6	52,9	10,6	2,4	3,5	1,95
Titulación	Diplomatura	31,4	58,2	7,5	,8	2,1	1,84
	Licenciatura	38,5	52,3	4,6	3,7	,9	1,76
Situación profesional	Propietaria/o Def.	31,2	57,2	7,2	2,2	2,2	
	Propietaria/o Prov.	38,8	59,2	2,0	,0	,0	
	Interina/o	58,3	33,3	8,3	,0	,0	
	Substituta/o	41,2	52,9	5,9	,0	,0	
Etapas de docencia	Ed. Infantil	33,3	61,1	1,9	3,7	,0	
	Ed. Primaria	28,3	58,0	10,1	,7	2,9	
	Especialista	40,5	56,0	2,4	,0	1,2	
	PT/AL/Ed. Musical	32,4	64,7	2,9	,0	,0	
Desempeño de cargo	Si	42,7	48,2	3,6	3,6	1,8	1,74
	Non	30,8	60,2	6,8	,9	1,4	1,82
Ter alumnado inmigrante	Si	34,2	55,5	7,0	1,5	1,8	1,81
	Non	34,8	59,4	2,9	1,4	1,4	1,75
Experiencia docente	Menos de 5 anos	46,8	51,1	2,1	,0	,0	
	Entre 5 e 15 anos	37,9	56,9	3,4	,0	1,7	
	Entre 16 e 30 anos	32,0	56,0	8,0	2,0	2,0	
	Máis de 30 anos	27,0	60,0	8,0	3,0	2,0	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	26,5	64,7	5,9	2,9	,0	
	Menos de 3 anos	34,0	53,4	7,8	2,9	1,9	
	Entre 3 e 6 anos	32,0	58,8	5,2	2,1	2,1	
	Máis de 6 anos	35,8	56,6	7,5	,0	,0	
Participación en act. formativas	Si	37,7	51,9	5,7	4,7	,0	1,77
	Non	32,1	58,1	6,9	,4	2,4	1,83

**Os contidos de formación deberían ser:
Aprendizaxe cooperativa**

		Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Media
Idade	Menos de 30 anos	55,9	38,2	5,9	,0	,0	
	Entre 30 e 40 anos	40,6	53,6	4,3	1,4	,0	
	Entre 41 e 50 anos	35,0	58,3	3,9	1,9	1,0	
	Máis de 50 anos	20,0	66,4	10,0	,7	2,9	
Sexo	Feminino	35,2	58,2	5,0	,8	,8	1,74
	Masculino	22,9	59,0	12,0	2,4	3,6	2,05
Titulación	Diplomatura	30,9	60,0	7,0	,9	1,3	1,82
	Licenciatura	33,9	56,9	5,5	1,8	1,8	1,81
Situación profesional	Propietaria/o Def.	29,3	60,2	7,1	1,5	1,9	
	Propietaria/o Prov.	32,7	61,2	6,1	,0	,0	
	Interina/o	66,7	33,3	,0	,0	,0	
	Substituta/o	52,9	41,2	5,9	,0	,0	
Etapa de docencia	Ed. Infantil	32,1	64,2	1,9	1,9	,0	
	Ed. Primaria	27,5	61,1	8,2	,8	1,5	
	Especialista	35,4	57,3	4,9	1,2	1,2	
	PT/AL/Ed. Musical	30,3	60,6	6,1	3,0	,0	
Desempeño de cargo	Si	38,7	51,4	5,4	1,8	2,7	1,78
	Non	30,2	60,8	7,1	,9	,9	1,82
Ter alumnado inmigrante	Si	33,7	57,9	6,1	,8	1,5	1,79
	Non	31,4	60,0	7,1	,0	1,4	1,80
Experiencia docente	Menos de 5 anos	46,8	48,9	4,3	,0	,0	
	Entre 5 e 15 anos	37,9	55,2	5,2	1,7	,0	
	Entre 16 e 30 anos	31,5	59,6	5,5	1,4	2,1	
	Máis de 30 anos	22,3	63,8	10,6	1,1	2,1	
Experiencia con inmigrantes	Ningunha	27,3	63,6	6,1	3,0	,0	
	Menos de 3 anos	33,0	56,3	5,8	2,9	1,9	
	Entre 3 e 6 anos	32,6	61,8	4,5	,0	1,1	
	Máis de 6 anos	34,0	55,7	9,4	,0	,9	
Participación en act. formativas	Si	41,5	51,9	3,8	1,9	,9	1,69
	Non	28,3	61,2	8,0	,8	1,7	1,86